

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

Diplomová práce

Syndrom vyhoření u učitelů na 1. stupni ZŠ z hlediska heterogenity žáků

Burnout syndrome in primary school teachers in terms of pupil heterogeneity

Markéta Ambrožová

Vedoucí práce: *PhDr. Klára Špačková, PhD.*

Studijní program: *Učitelství pro základní školy*

Studijní obor: *Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*

2021

Odevzdáním této závěrečné práce na téma: Syndrom vyhoření u učitelů na 1. stupni ZŠ z hlediska heterogenity žáků potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného titulu.

Místo a datum odevzdání práce: Praha, 18. 4. 2021

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Kláře Špačkové, Ph.D. za trpělivost a čas, který mi věnovala, a také za podněty, které mi významně pomohly k napsání této diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce volně navazuje na již publikovanou studii týkající se syndromem vyhoření a stresory práce učitelů základních škol (Ptáček et al. 2019). Především se zaměřuje na problematiku vlivu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v souvislosti se vznikem syndromu vyhoření u učitelů na 1. stupni ZŠ.

Teoretická část se zabývá obecně syndromem vyhoření u pedagogů, stanovuje jeho faktory, projevy a fáze, seznamuje s různými metodami a škálami jeho měření. Definiuje specifické vzdělávací potřeby u dětí, nastiňuje možnosti práce s nimi, a zdůrazňuje náročnost učitelské profese.

Část praktická zkoumá vliv heterogenity žáků (věk, pohlaví, SVP) na přítomnost projevů syndromu vyhoření u učitelů, zkoumá vyšší míru náchylnosti k syndromu vyhoření z hlediska genderu a věku.

Výzkum mimo jiné prokázal úzký vztah mezi počtem žáků ve třídě s SVP a projevy syndromu vyhoření učitelů, zatímco neprokázal úzkou souvislost mezi počtem žáků ve třídě.

KLÍČOVÁ SLOVA

Syndrom vyhoření, speciální vzdělávací potřeby, mladší školní věk, učitelé

ABSTRACT

This Diploma thesis is a follow-up to an earlier published and in English written study (Ptáček et al. 2019) dealing with the issues of burn out syndrome and work stressors among teachers teaching children from 6 to 15 years. Primarily, it focuses on the issue of students with support needs in connection with the origins of burn-out syndrome at primary school teachers (teaching pupils aged 6-11).

Theoretical part deals with the burn-out syndrome in teaching profession, it determines its factors, displays and phases, acquaints with various methods and scales of measurement. It gives a definition of students with support needs, depicts possibilities of work with them and emphasizes the demanding character of teaching profession.

The practical part explores the influence of heterogeneity of learners (age, gender, support needs) over burn-out syndrome in teaching profession, with respect to gender and age.

The research proved that the possibility of teachers burn-out syndrome progresses with the increasing number of students with support need, but it didn't show the close connection between it and the number of learners in the class.

KEYWORDS

Burnout syndrome, special educational needs, elementary students, teachers

Obsah

Obsah	6
I. Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Náročnost povolání učitele	9
1.1 V čem spočívá náročnost povolání učitele a k čemu může vést	10
1.1.1 Problematika začínajících učitelů	10
1.1.2 Zatěžující vlivy pro učitele	10
1.1.3 Další stresové vlivy	11
1.1.4 Zvyšující se počet problémových žáků	11
2 Syndrom vyhoření	13
2.1 Projevy syndromu vyhoření	14
2.2 Proces syndromu vyhoření	15
2.2.1 Koncepce pěti fází syndromu vyhoření podle Edelwiche a Brodskyho	15
2.2.2 Koncepce tří fází podle Laengle	17
2.3 Profese, u kterých se syndrom vyhoření vyskytuje	18
2.4 Rizikové a faktory	19
2.4.1 Vnější a vnitřní rizikové faktory	19
2.5 Způsoby měření SV	22
2.5.1 Maslach Burnout Inventory (MBI) metoda	22
2.5.2 Shirom-Melamedova škála	23
2.6 Výzkumná zjištění o syndromu vyhoření u učitelů	24
Studie (Ptáček et al. 2019)	24
2.6.1 Finská studie (Saloviita et al. 2020)	25
3 Nároky na práci učitele ve vztahu k podpoře žáků s SVP	27
3.1 Inkluze	27
3.2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	27
3.3 Podpůrná opatření	28
3.4 V čem je práce se žáky s SVP náročná	28
3.5 Konkrétní speciální vzdělávací potřeby žáků	29
3.5.1 Specifické poruchy učení	30
3.5.2 Specifické poruchy chování a specifické poruchy pozornosti	31

3.5.3	Odlišný mateřský jazyk	33
	PRAKTICKÁ ČÁST	34
4	Cíle práce	34
4.1	Stanovení hypotéz a výzkumných otázek	34
4.1.1	Stanovení hypotéz	34
4.1.2	Stanovení výzkumných otázek	35
5	Metodologie práce	36
5.1	Popis výzkumného vzorku	36
5.2	Sběr dat	38
5.3	Metodika práce	38
5.4	Pilotní výzkum	40
6	Data a jejich interpretace	41
6.1	Testování hypotéz	41
6.1.1	Věkové rozložení učitelů v souvislosti s mírou vyhoření učitelů	41
6.1.2	Genderové rozložení učitelů v souvislosti s mírou vyhoření	43
6.1.3	Vliv počtu žáků ve třídě na projevy syndromu vyhoření učitelů	44
6.1.4	Počet žáků s SVP v souvislosti s projevy vyhoření učitelů	45
6.2	Výzkumné otázky-analýza dat	48
6.2.1	Vliv konkrétních kategorií SVP na míru vyhoření učitelů	48
6.2.2	Náročnost práce se žáky s SVP	50
6.2.3	Další možné faktory ovlivňující vznik projevů syndromu vyhoření	52
7	Vyhodnocení hypotéz a výzkumných otázek, diskuse	54
7.1	Zhodnocení hypotéz	54
7.2	Zhodnocení výzkumných otázek	58
	Závěr	62
	Seznam použitých informačních zdrojů	63
	Seznam příloh	66
	Příloha 1 –	66
	Příloha 2	73
	Seznam tabulek	76

I. Úvod

Diplomová práce „**Syndrom vyhoření u učitelů na 1. stupni ZŠ z hlediska heterogenity žáků**“ volně navazuje na již publikovanou českou studii v angličtině (Ptáček et al. 2019).

Zmíněná studie se konkrétně zabývala vztahy mezi stresory práce, životním stylem a syndromem vyhoření. Rozsáhlý výzkum prováděný mezi českými učiteli (Ptáček et al. 2019) poukázal na řadu rizikových faktorů pro vznik syndromu vyhoření. Jedním ze zajímavých výsledků při tom bylo zjištění, že nebyla prokázána souvislost mezi symptomy vyhoření a velikostí tříd. Některé zahraniční studie však naznačují, že se stále zvyšující se heterogenitou žáků ve třídě může míra vyhoření souviset nikoli s množstvím dětí, ale se složením tříd, konkrétně pak s počtem žáků a žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami.

Přestože se o náročnosti učitelské profese ve vztahu k narůstající heterogenitě žáků často mluví i v naší odborné literatuře, výzkumně podložená data o této problematice chybí. Rozhodli jsme se proto tento předpoklad prozkoumat a připravili jsem výzkumnou sondu mapující vztah mezi syndromy projevu vyhoření a počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě.

Teoretická část diplomové práce se bude zabývat problematikou náročnosti učitelské profese a faktory, které přispívají k psychickým problémům u učitelů. Vysvětlí pojem „Syndrom vyhoření“, definuje jeho projevy, jednotlivé fáze, seznámí čtenáře s různými pojetími v literatuře a představí různé metody měření syndromu vyhoření. Rovněž se zaměří na speciální vzdělávací potřeby žáků, vysvětlí jejich specifika a popíše nároky na práci učitele ve vztahu k žákům s SVP.

Praktická část pak zmapuje projevy syndromu vyhoření u učitelů prvního stupně ZŠ ve vztahu k učitelům a složení třídy z hlediska heterogenity třídy. Bude se zabývat počty a genderovým rozdělením žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich typologiemi a konkrétními nároky na práci s nimi.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Náročnost povolání učitele

Slovo „pedagog“ má svůj původ již v antickém Řecku. Z etymologického hlediska byl Paidagógos ten, kdo doprovázel dítě. Původně se jednalo pouze o otroka, který doprovázel syna svého pána na cvičení a do školy, ale později se slovo přeneslo na člověka, který poskytoval dítěti oporu v jeho výchově a vzdělávání (Čáp, Mareš, 2007).

Učitelé nesporně patří mezi nejvýznamnější osoby v životě dítěte. Jsou těmi, kdo ho provázejí úskalími raného života, otevírají jejich oči vědění, učí je vnímat svět a adekvátně na jeho podněty reagovat. Učitelé jsou průvodci dítěte, kteří jim pomáhají v období hledání v dospívání. Často také představují vzory (pozitivní i negativní) pro další život.

Z těchto důvodů jsou v dnešní době na učitele kladeny velké nároky a požadavky.

Čáp a Mareš (2007) v publikaci popisuje různá očekávání, která by měl učitel splňovat. Nejedná se pouze o vzdělávání žáků, jak může být na první pohled zřejmé. Učitel současně žáky i vychovává, neboť je přítomen jejich vývoje. Na základě individuálních rozdílů, typologie žáků a neustálého pozorování je na učitelích požadováno rozvíjet charakter, zájmy, dovednosti i postoje žáků.

Žáci mají také na učitele mnohdy velká očekávání. Potřebují pomoc nejen s obtížemi učení, ale i s jejich soukromými starostmi. Učitelé bývají pro žáky někdy i náhradním modelem matky či otce, pokud není v rodině vše v pořádku. Učitelé vnímají jako člověka, který jim pomůže s jakýmkoli problémy a kterému věří.

Z těchto vzdělávacích a výchovných důvodů plynou další požadavky, které jsou na učitele kladeny. Učitel by si měl osvojit a neustále prohlubovat znalosti pedagogické i psychologické. Součástí práce s dětmi je vhodná a adekvátní komunikace se žáky, stejně tak i s rodiči, učiteli, vedením školy (Čáp, Mareš, 2007). Podle Průchy (2002) bývají vztahy se žáky a vztahy s rodiči dalším zdrojem zátěže. Učitel by měl být schopen organizovat sebe, třídu, jednotlivé formy práce. Současně by se měl starat o tělesné i duševní zdraví, sebezvoj, psychohygienu a být tak pro žáky vhodným vzorem (Čáp, Mareš, 2007).

Výzkumů na téma „jaký by měl učitel podle žáků být“, je mnoho. Všichni se však shodují, že se žákům na učiteli nejvíce líbí demokratický vztah k žákům, porozumění, individualizace žáků,

vlastní koníčky i vnější vzhled, smysl pro humor, pochválení, důslednost a vcítění do problémů žáků. Takový učitel žáky motivuje (Čáp, Mareš, 2007).

1.1 V čem spočívá náročnost povolání učitele a k čemu může vést

1.1.1 Problematika začínajících učitelů

Již zmíněná očekávání, ať už od společnosti nebo od samotných žáků, mohou být pro učitele velkou obavou.

Vzdělávání učitelů i příprava na budoucí profesi učitele může být dalším významným zdrojem stresu. Pedagogické psychologii je ve vzdělávání budoucích učitelů věnováno velmi málo pozornosti. Primárním cílem je vzdělat učitele jako zprostředkovatele vědomostí, ale v kritických výchovných situacích se cítí bezmocní (Hennig, Keller, 1996).

1.1.2 Zatěžující vlivy pro učitele

Hennig a Keller (1996) jsou přesvědčeni, že začínající učitelé mívají nedostatečnou psychologickou kvalifikaci. Učitelovy pochybnosti o zvládnutí složitých výchovných situací vede ke zhoršení učitelova psychického stavu a stává se zdrojem stresu (Hennig a Keller, 1996).

Zajímavý je v tomto ohledu výzkum (Paulík, 1998 in Průcha, 2002), který zkoumal nejvíce obtěžující vlivy pro učitele středních a základních škol. Pro učitele ZŠ byl jako největší zdroj stresu vysoký počet žáků ve třídách, na druhém místě bylo zdrojem stresu špatné chování žáků. Za další zdroje stresu učitelé ZŠ považovali nedostatečnou spolupráci ze strany rodičů a rozdílnou úroveň žáků při učení (Průcha, 2002).

Na českých základních školách byly studovány další stresory profese učitele (Holeček, 2001 in Smetáčková et. al. 2017). Za hlavní stresory považovali pracovní přetížení učitelů, práci s problematickými žáky a rodiči. Další výzkum (Taylor a kol. 2005 in Smetáčková et. al. 2017) odhalil, že téměř 50 % učitelů tráví příliš mnoho času řešením chování žáků a dokonce téměř 60 % učitelů se cítí ze strany žáků fyzicky ohrožováno.

Za nejvíce stresující prokázala zahraniční studie problémy s chováním žáků (Brackenreed, 2011 in Saloviita et al. 2020).

1.1.3 Další stresové vlivy

Průcha (2002) uvádí další stresové vlivy, které souvisejí s požadavky na učitele. Na učitele se apeluje, aby byl při hodnocení a známkování výkonů žáků objektivní, současně ale nemá přesná kritéria, podle kterých by se měl řídit. To vede k nejistotě učitele, k pocitům marnosti a k obavám o ohrožení kariéry. Psychický stav se může velmi zhoršovat.

V této souvislosti je dobré si připomenout studii (1998), která zkoumala vztah mezi intenzitou pracovní zátěže a mírou stresu. Z výzkumu vyplývalo, že zdravotně nejohroženějším typem v učitelské profesi jsou ženy vyučující na základních a zvláštních školách (Vašina, Valošková, 1998 in Průcha, 2002).

Začarovaný kruh

V tomto ohledu je velmi zajímavá teorie Henniga a Kellera (1996), která popisuje, kam až mohou stresové a zátěžové vlivy učitele dovést. Učitelé trpící pocity marnosti a nesmyslnosti ze své vlastní práce ve škole se nacházejí v začarovaném kruhu. Pokud pro ně práce ztrácí nebo již ztratila smysl, musí proto pro zvládnutí další práce naložit mnohem více sil a energie. Z toho důvodu se pro ně práce stává stereotypní, monotónní a učitel pracuje pouze natolik, aby nedostal výpověď. Žáci, rodiče a kolegové reagují na práci učitele velice negativně a nespokojenost pořád narůstá. Tím se podporuje a posiluje vznik stresových situací, stresu, a dokonce může vést až k syndromu vyhoření. To všechno vede k další ztrátě smyslu. Jedná se tedy o **začarovaný kruh** (Hennig, Keller, 1996, str. 26).

1.1.4 Zvyšující se počet problémových žáků

U profese učitele je podle Bartošíkové (2006), Hartla (1993) a Jeklové, Reitmayerové (2006) velmi intenzivní kontakt s lidmi – s žáky, rodiči, vedením, učiteli, asistenty apod. O to náročnější musí práce být, pokud má učitel ve třídě různé složení žáků. Ať už se jedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s žáky pomalejšími či naopak velmi nadanými, učitel je povinen brát v úvahu individuální tempo žáků při dozrávání a učení. (Zelinková, 2004).

V současné době je povolání učitele náročnější v práci s vyšším počtem problémových žáků ve třídě než dříve. Psychiatr Bloch (1978 in Hennig, Keller, 1996) již dříve došel k názoru, že časté konflikty mezi učitelem a problémovými či agresivními žáky velmi silně podporují vznik syndromu vyhoření u učitelů. Bohužel se o výchovných problémech ve školách mezi kolegy mluví

velmi málo, učitelům chybí vzájemná pomoc a podpora kolegů, a tak se duševní stavy vyčerpání velmi zhoršují (Hennig, Keller, 1996, str. 34).

Řešením by mohlo být zavedení předmětu při přípravě budoucích učitelů na metody práce se žáky s SVP nebo dodatečné školení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jedna zahraniční studie dokonce prokázala souvislost mezi absolvováním školení práce se žáky s SVP a nižší mírou vyhoření (Forlin, 2001 in Saloviita et al. 2020).

2 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření byl poprvé zaznamenán v roce 1974 americkým psychologem Hendrichem Freudenbergerem pod názvem „burn-out“ syndrome, později burnout. Freudenberger pojmenoval jev, který byl lidem dobře znám, ale nikdo jej do té doby nepojmenoval. Burnout syndrom popisuje jako stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velmi pracovitého a do práce zarytého člověka. Jedná se o člověka, který pomáhá druhým a je jejich problémy sám přemožen (Křivohlavý, 1998, str. 47). Syndrom vyhoření je v publikacích také často zaměňován názvem „syndrom vyhasínání“, jako jej např. používá Průcha (2002), dále vyhasínání, vyčerpání. Slovo „burn“ pochází z angličtiny a jeho překlad znamená hořet, „burnout“ pak znamená doslova vyhořet, vyhasnout (Kebza, Šolcová, 2003, str. 3).

Nejznámější definice syndromu vyhoření pochází od Pinese (1985 in Hennig, Keller, str. 17): *„Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Tento stav ohlašuje celá řada symptomů: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně a tělesně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života. Vyhoření většinou není důsledkem izolovaných traumatických zážitků, nýbrž se objevuje jako plíživé psychické vyčerpání.“*

Ke stejné definici se přiklání autoři Tošner, Tošnerová (2002), kterou doplnili o tvrzení, že syndrom vyhoření je možné popsat jako duševní stav, který se objevuje u lidí, kteří pracují s jinými lidmi a jejichž vztahová profese je na mezilidské komunikaci závislá. Křivohlavý popsal definici Maslachové a Jacksona (1981 in Křivohlavý, 1998) která říká, že vyhoření je syndrom emočního vyčerpání, citového stažení (tzv. depersonalizace), ztráty důvěry v osobní výkonnost, který se objevuje u lidí, jejichž profesí je práce s lidmi. Podle Peška a Praško (2016) se odhadem 20 % -30 % pracovníků, kteří pracují s lidmi, setkají s vyhořením.

Hartl (1993) ve svém psychologickém slovníku definuje burnout syndrom jako ztrátu profesionálního zájmu či osobního zaujetí u příslušníka některé z pomáhajících profesí. Obdobně definuje syndrom vyhoření i Průcha (2002, str. 28), podle kterého se jedná o stav, kdy učitel ztrácí zájem o svou práci, provádí ji rutinně, bez nadšení, výkon profese ho unavuje a postupně vyčerpává.

Podle Henniga a Kellera (1996) je syndrom vyhoření důsledkem dlouhodobě působícího stresu a nevyhovujícímu vypořádávání se s psychickou i tělesnou zátěží. Syndrom vyhoření má několik fází a vyhoření je poslední fáze procesu, který může trvat několik let.

2.1 Projevy syndromu vyhoření

Syndromu vyhoření trpí podle českých výzkumů přibližně 10 % učitelů, ale jiné studie uvádí i vyšší údaje (Židková, Martinková, 2003 in Smetáčková et. al. 2017).

Podle Shiroma a Melameda (2006, str. 269-308) dochází k celkovému vyčerpání, člověk nemá žádnou energii a jejich stav Shirom popisuje jako „mít vybité baterie“. Dochází tak k fyzické únavě, kognitivní únavě a emočnímu vyčerpání. Kebza a Šolcová (2003) popisují stav jedince velmi podobně, je charakterizován pocity psychického a emočního vyčerpání, odosobněním a ztrátou zájmu na dalším osobním růstu, snížením snahy. S tímto výrokem se ztotožňuje i Průcha (2002). Emoční vyčerpání u mladých učitelů s krátkou praxí může být způsobeno zklamáním po ztrátě původního nadšení, se kterým do profese učitele vstoupili (Smetáčková et. al. 2017).

Jeklová a Reitmayerová (2006, str. 13) popisují projevy vyhoření jako plíživé psychické vyčerpání, které vzniklo na základě dlouhodobého působení stresujících podnětů.

Hennig a Keller (1996) ve své knize použili výsledky prováděných výzkumů v publikaci Bartha a Burische (1992 in Hennig, Keller, 1996). Z výsledků vyplývá obecný obraz projevů syndromu vyhoření rozdělený na čtyři roviny, tedy duševní rovinu, citovou rovinu, tělesnou rovinu a sociální rovinu, zatímco Křivohlavý (2012) ve své publikaci rozděluje projevy tak, jak se vyhořelý člověk sám cítí a jak se cítí mezi druhými lidmi.

Podle Křivohlavého (2012, str. 22-24) se vyhořelý člověk sám cítí tělesně vyčerpaný, emocionálně vyčerpaný a citově prázdný. Dokonce použil výraz, že se člověk cítí duševně „na dně“ a „v koncích“. Vyhořelý člověk se cítí, jako by byl bezcenný a celkově nemocný a slabý, je mu zle, ačkoli nemá konkrétní fyzické příznaky. Jedinci připadá, že není součástí života, ale že život jedince probíhá jakoby vedle něj. Jeklová a Reitmayerová (2006) se s tímto výrokem shodují a popisují jej tak, že se člověk cítí velmi ostrčený, nezapadá do přirozeného chodu života. Stále je v napětí a ve stresu, zklamaný ze sebe a ze života. Je přesvědčený, že svět je zlý a bude ještě horší a zlo zvítězí nad zlem. Vyzařuje z něj velký pesimismus. Sám si se sebou neví rady, vše ho nepřírozeně zatěžuje.

Stock (2010, str. 20) dodává, že se projevují pocity úzkosti, deprese a lhostejnost vůči druhým. Vztah k sobě je charakterizován tendencí ke sníženému sebevědomí, k negativnímu myšlení o sobě zejména v pracovních záležitostech. Mezi nejběžnější pocity typických pro vyhaslost podle Stocka je pocit profesního neúspěchu. Doprovází ho přesvědčení, že jedinec ztratil svůj potenciál vyvíjet se ve své profesi.

Jeklová a Reitmayerová (2006) doplňují, že jedinec není do práce motivován, neboť je přesvědčen, že všichni ostatní jsou v práci rychlejší, výkonnější a vyzařuje z nich spokojenost. Z toho důvodu se **mezi druhými lidmi** cítí vyhořelý člověk velmi apaticky. Jedná s lidmi emocionálně lhostejně a chladně, obtěžují ho, nezajímá ho, co si o něm druzí lidé myslí. Stejně jako Krivohlavý, i Stock popisuje další výrazný projev, a to utlumení empatie a ztrátu pozitivních vztahů k osobám, jimž má být poskytována určitá služba (např. žákům, kolegům, rodičům), s nimiž je jedinec v kontaktu a na jejichž hodnocení záleží efektivita jeho činnosti (Stock, 2010, str. 20).

2.2 Proces syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření vzniká procesem, který se vyvíjí a nabírá různých podob. Dokonce můžeme hovořit o stádiích či fázích jeho vývoje, které se někteří autoři pokusili vyčlenit z procesu do samostatné ohraničené podoby. Tento proces vývoje může trvat několik měsíců, často je však syndrom vyhoření vyvrcholením procesu trvajícího řadu let a jeho jednotlivé fáze mohou být různě dlouhé (Novosad, 2000). Tvrzení doplňují Pešek a Praško (2016, str. 19), kteří říkají, že syndrom vyhoření nevzniká ze dne na den, ale závisí na individuálně dlouhé době, kterou můžeme rozdělit na fáze. Fáze (stádia) u lidí trvají různě dlouhou dobu, mohou se střídát, opakovat, a některé se dokonce nemusí objevit vůbec.

2.2.1 Koncepce pěti fází syndromu vyhoření podle Edelwiche a Brodskyho

Autoři Tošner, Tošnerová (2002) se přiklánějí ke koncepci modelů pěti fází syndromu vyhoření, kterou popisují Edelwich a Brodsky. Koncepci pěti fází použili např. i autoři Pešek (2016, str. 19), Hennig, Keller (1996), Jeklová, Reitmayerová (2006, str. 18-19).

První fázi nazývají **nadšení**. Podle Henniga a Kellera (1996, str. 17) přichází lidé do prvního zaměstnání s velkými nadějemi a (často nerealistickými) očekáváními. Práce se pro ně stává prioritou v jejich životech, přináší jim smysl života a uspokojení. Pracují na sto deset procent, zanedbávají soukromý život, volnočasové aktivity a pracují přesčas. Pracovník tak neefektivně vydává vlastní energii a dobrovolně se přepracovává (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Stock (2010, str. 23) tento stav nazývá nadprůměrné nasazení. Velká očekávání a vložená energie do práce je v rozporu s nereálnými nároky kladenými na sebe i okolí. Učitelé, kteří se nacházejí ve fázi nadšení, mají velké nároky sami na sebe, vysoké ideály a nadměrně se angažují pro školu a žáky. (Hennig, Keller, 2006).

Druhá fáze je popisována jako **stagnace**. Podle Henniga a Kellera (1996, str. 17) se pracovníkům nedaří realizovat jejich velké plány a představy, slevují ze svých původních očekávání a představ, a proto jejich prvotní nadšení uhasíná. S tímto výrokem se ztotožňuje i Stock (2010, str. 20), který dodává, že na místo počátečního pracovního nadšení, které bylo doprovázeno několika zklamáními, nastupuje cynismus. Začínají se zajímat o věci, které pro ně nebyly ve fázi nadšení příliš důležité, např. kariérní růst a platové ohodnocení. V této fázi ještě nedochází k žádným známám onemocnění, která by mohlo vyzorovat okolí a nejbližší lidé daného pracovníka (Jeklová, Reitmayerová, 2006; Stock, 2010). Ideály u učitelů se nedaří realizovat, mění se jejich zaměření: požadavky žáků, rodičů a vedení školy začínají učitele pomalu obtěžovat (Hennig, Keller, 2006).

Následuje stádium **frustrace**. Jedinec začíná pochybovat o smyslu své práce, o tom, jestli má vůbec význam někomu pomáhat (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Podle Jeklové, Reitmayerové i podle Henniga a Kellera (1996) se objevují první výraznější fyzické a emocionální potíže. Podle Henniga a Kellera (1996) i podle Stocka (2010) mají pracovníci v této fázi problémy se vztahy na pracovišti, časté jsou spory s vedením, klienty. Následkem je zklamání a nechut' chodit do práce. Učitel vnímá žáky negativně, na kázeňské problémy častěji reaguje donucovacími prostředky. Škola pro něj představuje velké zklamání.

Čtvrté stádium se nazývá **apatie**. Jedinec je trvale frustrován, neschopen změnit situaci podle svých očekávání; pracuje jen tak, jak je to nezbytně nutné, vyhýbá se novým úkolům. Nastupuje vnitřní rezignace, pocit beznaděje. Jedinec se vyhýbá kontaktům se spolupracovníky. Své povolání vnímá pouze jako zdroj obživy (Jeklová, Reitmayerová, 2006; Stock, 2010). Mezi učitelem a žákem vládne nepřátelství. Učitel dělá jen to nejnutnější, vyhýbá se odborným rozhovorům a jakýmkoli aktivitám (Hennig, Keller, 1996).

Poslední stádium uvádí pouze někteří autoři, nazývají ho stádium **intervence** (Tošner, Tošnerová, 2002), jiní autoři, jako např. Pešek (2016), používají pro toto stádium název *syndrom vyhoření*. Stádium intervence vede k jakémukoliv přerušení tohoto procesu; může jím být přerušení práce, životní změna, více času pro svoje vlastní zájmy nebo přehodnocení situace a realistický náhled (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Stock (2010) stádium intervence nezařazuje mezi fázový model, ačkoli ve své publikaci používá fázový model dvojice autorů Edelwiche a Brodského.

2.2.2 Koncepce tří fází podle Laengle

Jiné členění procesu vyhoření nám nabízí A. Laengle (1997 in Křivohlavý, 1998, který celý průběh procesu vyhořívání zařazuje do tří fází.

V první **fázi nadšení** se podle Křivohlavého (1998) člověk pro něco nadchne, má konkrétní cíl, jeho konání mu připadá smysluplné, protože usnadňuje cestu k vytyčenému cíli. Hlavním tématem je zde smysluplnost-pracující odpovídá, z jakého důvodu je nutné práci dělat, a nadšení z práce (Křivohlavý, 1998, str. 65).

Ve druhé **fázi vedlejšího zájmu** se začíná z prostředku stávat cíl. Jedinec už není motivován samotným cílem a jeho dosažením, ale prostředky, které za tuto práci získává. Žádoucím se stal vedlejší produkt-peníze. Přestává být tím, kým chtěl, čeho chtěl dosáhnout, přesto v profesi dále funguje, jeho nadšení začíná pohasínat. Podle A. Laengle se jedná o život, který je ve skutečnosti bez života a tím ztrácí vlastní život cenu. Oheň začíná doutnat a přichází fáze popela.

V poslední **fázi popela** se obrazně mění doutnání v popel. Jedinec ztrácí úctu k ostatním lidem, dochází ke zvěcnění sociálního světa, nerespektuje je, vidí v nich věci, zároveň ztrácí úctu i k sobě samému, k vlastnímu životu, neváží si vlastního snažení, vlastních přesvědčení, ztrácí smysl života (1997 in Křivohlavý, 1998). Ke stejnému tvrzení se přiklání i Kebza, Šolcová (2003), kteří dále popisují vztah k osobám, s nimiž je jedinec v kontaktu, jako osoby začínající být vnímány ne jako lidské bytosti, ale jako objekty, tvořící součást vnějšího prostředí.

„Obojí členění, které jsme si zde uvedli, nám názorně ukazuje postupný vývoj syndromu vyhoření. Zatímco na začátku je velké nadšení pro práci, vlastní pocit smysluplnosti, jasné směřování k cíli, na konci je to právě ztráta těchto, pro práci nanejvýš důležitých věcí, která vede k vnitřnímu rozkladu, z něhož jedinec většinou nenajde cestu zpátky a často končí tím, že zaměstnání opouští.“ (Jeklová, Reitmayerová, 2006, str. 19)

Jedinec má pocit, že už dále nemůže vyhovět požadavkům na vysoký výkon a že úsilí, které vložil do vykonané práce, je absolutně neadekvátní nízkému výslednému efektu. Tyto pocity vedou ke vzniku syndromu vyhoření (Kebza, Šolcová, 2003, str. 9).

2.3 Profese, u kterých se syndrom vyhoření vyskytuje

V 80 letech studie ukázala, že je syndrom vyhoření častější u žen. Výsledky studie ovšem byly ovlivněny faktem, že se výzkumy prováděly v profesích typických hlavně pro ženy, tedy v profesích zdravotních sester a učitelek (Kebza, Šolcová, 2003). Mezi pomáhající povolání patří profese ve zdravotnictví, v sociální sféře a profese učitelů (Bartošíková, 2006, Hartl, 1993). Před několika lety dokonce výzkum prokázal, že syndromem vyhoření trpí až 45 % lékařů (Ptáček a kol., 2013 in Pešek, Praško, 2016).

Podle Křivohlavého (1998, str. 21) je školství druhou oblastí, kde se syndrom vyhoření vyskytuje v mimořádně vysoké míře, hned po oblasti zdravotnictví. Křivohlavý říká, že se syndrom vyhoření týká učitelů a učitelek všech stupňů, i když se zdá, že mu podléhají spíše učitelé a učitelky na základních a středních školách. Podle Henniga a Kellera (1996, str. 18,19) postihují problémy se syndromem vyhoření nejvíce učitele ze škol s vysokým počtem problémových žáků a s věkově staršími pedagogy. Dále vysvětlují, že věkový průměr pedagogů stále stoupá a problémů s žáky ve školách přibývá, a proto je důležité počítat s tím, že se v budoucnu bude počet pedagogů se syndromem vyhoření výrazně zvyšovat.

U pedagogů popisuje Průcha syndrom vyhasínání pouze u starších učitelek – žen, které mají dlouholetou praxi a vyhasínání je u nich přítomné (Průcha, 2005, str. 229). S Průchou částečně souhlasí i Barth (1992), který v roce 1992 ve své německé studii prokázal, že se syndrom vyhoření objevuje spíše u služebně i věkově starších pedagogů. Barth však ve svém výzkumu pedagogů genderově nerozlišoval (1992 in Hennig, Keller, 1996, str. 18). S tímto výrokem však nesouhlasí řada jiných autorů. Do dnešní doby vznikla celá řada studií, které neprokázaly přítomnost syndromu vyhoření pouze u učitelek žen staršího věku. Naopak spousta studií potvrzuje, že učitelé s dlouholetou praxí mají menší pravděpodobnost vzniku syndromu vyhoření, jako např. již zmíněná studie (Ptáček et al. 2019). Podle Průchy (2002) je syndrom vyhoření spojen převážně s únavou z vyučování, s obavami z komunikace s rodiči, se zklamáním z vlastní pracovní úspěšnosti, dále s odporem k veškerým pedagogickým inovacím.

2.4 Rizikové a faktory

Pešek a Praško (2016, str. 15) uvádějí, že vyhoření vzniká souhrou rizikových faktorů. Tento názor sdílí i Kebza a Šolcová (2003), Maroon (2012) a Stock (2010), kteří mezi rizikové faktory zařazují faktory osobnosti člověka, faktory v pracovní sféře a mimopracovní sféře.

Uvedli jsme si tzv. **pomáhající profese**, které jsou náchylnější ke vzniku syndromu vyhoření, avšak profese sama o sobě není jediným činitelem, kvůli kterému může vzniknout vyhoření. Spousta autorů uvádí jako rizikový faktor věk, vzdělání, stav, inteligenci a délku praxe v oboru, Kebza, Šolcová (2003) s tímto tvrzením nesouhlasí. Podle Maroona (2012) má délka praxe v oboru velký vliv na vznik syndromu vyhoření, stejně jako věk a vzdělání, neboť spousta studií dokázala, že se SV vyskytuje častěji u mladších, méně vzdělaných pracovníků a u lidí svobodných. Výzkumy se neshodují v tom, zda je vyhoření častější u žen nebo u mužů, ale často se shodují se v tom, že vyšší riziko vyhoření se vyskytuje u učitelů mladších a méně zkušených (Smetáčková et. al. 2017).

Jak uvádí Rush (2003, str. 18), vyhoření je cena, kterou lidé platí za své úspěchy. Vyhoření však nevzniká jen tak. Má různé příčiny, které uvádí jedince do tohoto stavu.

Nadměrná psychická zátěž u učitelů má podle Průchy (2002) různé příčiny. Může se jednat o povinnosti učitelů, které učitel musí odpracovat mimo vyučování. Tyto povinnosti se týkají zejména komunikace a jednání s rodiči, vypracovávání administrativních výkazů apod. Další příčinou může být množství času, které je pro učivo k dispozici a rozsah učiva vymezeného normou. Čas, který je vložen do počtu vyučovacích hodin, může být v rozporu s učebními osnovami a na realizaci učiva není dostatek času. Jako další příčinu nemůžeme v pedagogické praxi opomenout stále agresivnější chování žáků vůči učitelům (Průcha, 2005, str. 230). Nejstresovější situací ve vyučování a tím pádem největší příčinou psychické zátěže je podle Rudowa (1985) hodnocení, tedy zkoušení a klasifikování žáků (1985, in Průcha, 2005, str. 230). Podle Rushe (2003) je důležité zmínit, že pro vznik syndromu vyhoření je zapotřebí koordinace jak vnějších, tak vnitřních faktorů.

2.4.1 Vnější a vnitřní rizikové faktory

„Vnější faktory se týkají situace a kontextu, v němž se ohrožený jedinec nachází. Jedná se o podmínky v zaměstnání, v organizaci, kde pracuje, o situaci v osobním životě jedince, jeho rodinu a širší příbuzenský okruh a v neposlední řadě i o společnost, v níž se žijeme, a podmínky, které na nás každodenně klade. Vnitřními faktory pak můžeme nazývat různé osobnostní charakteristiky daného člověka, které podporují vznik vyhoření, dále pak stav organismu,

především fyzický stav, a následně i způsoby chování a reagování v různých situacích, které jedinec používá.“ (Jeklová, Reitmayerová, 2006, str. 15)

Mezi **vnější rizikové** faktory řadíme ty faktory, které se týkají místa, kde se jedinec nachází. Někteří autoři je rozdělují na *vnější rizikové faktory v zaměstnání, v rodině a ve společnosti* (Jeklová, Reitmayerová, 2006, str. 15). Naopak Kebza, Šolcová (2003) vnější rizikové faktory podle místa, kde se jedinec nachází, nerozlišuje.

Podle Jeklové a Reitmayerové (2006) se lidem v *zaměstnání* často nedostává dostatečné ocenění z práce ze strany nadřízených, kolegů. Ve školství se může jednat i o žáky a rodiče. Jedinci nepomáhá ani rostoucí životní tempo a celkové nároky na člověka, které se čím dál více zvyšují. S tímto výrokem souhlasí i Kebza, Šolcová (2003, str. 15), kteří doplňují, že rizikovým faktorem je samotný život v současné civilizované společnosti a zvyšujícími se nároky. Podle Jeklové a Reitmayerové (2006) nejsou jedinci často ani dostatečně finančně oceněni, ačkoli mnohdy pracují přesčas a dělají práci navíc, dostávají nepřiměřené množství úkolů a jsou pracovním přetížení. V zaměstnání může totiž být nedostatek personálu či vysoké nároky na pracovní pozici. Dalším velmi častým a bohužel závažným faktorem je soutěživost. Kolegové i jedinci chtějí být lepší než ti druzí, chtějí být oceněni od vedení a uznáváni v kolektivu, a proto je v zaměstnání velmi častý soutěživý přístup. Pro jiné může být rizikovým faktorem pracovní rutina, neboť se práce stále opakuje, pracovník může dělat každý den stejnou činnost a práce se stává monotónní. Rush (2003, str. 27) ve své publikaci uvádí, že rutina vysává z životů motivaci a nadšení. Problémy v *rodině* mohou být dalším podstatným faktorem ovlivňující vznik syndromu vyhoření. Nejčastějšími problémy bývají nemoci v rodině, konflikty s partnerem či se členy rodiny a zároveň problémy členů rodiny. Rush (2003) tento faktor pojmenovává jako přehnanou pozornost cizím problémům. V pomáhajících profesích, jak jsme si definovali nejčastější profese s rizikem vzniku syndromu vyhoření, často bývá nedostatečné finanční ohodnocení, a s tím související finanční problémy.

Mezi jeden z nejvýznamnějších **vnitřních rizikových faktorů** uvádí Rush neschopnost přibrzdit (2003, str. 20). Přátelé takové lidi často nazývají „workoholiky“. Dalším vnitřním faktorem je, když si chce jedinec udělat vždy všechno sám. Je přesvědčen, že vše zvládne a zároveň vše zvládne nejlépe, aby se mu dostalo uznání a pochvaly. S tím souvisí i vnitřní soutěživost, když se sám jedinec srovnává s ostatními a cítí se nepostradatelný (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Podle Rushe (2003, str. 25-26) si často lidé kladou sami na sebe nepřiměřené a nereálné požadavky. Člověk si sám pro sebe klade vysoké cíle, u kterých očekává, že je splní. Tím sami sebe omezují a dostávají se do situací, které nemají východisko, a nakonec sami sebe dostanou do fyzického, emocionálního i duševního vyčerpání.

Kebza a Šolcová (2003, str. 16) pojmenovávají další faktor jako nízké sebehodnocení a nestabilní sebepojetí. Možná právě kvůli nízkému sebevědomí si lidé stanovují sami k sobě tak vysoké a nereálné cíle. Podle Rushe (2003) je dalším faktorem určení si nesprávných priorit a zanedbávání rodiny. Jedinci sami sobě nalhávají, že je práce nejdůležitější a točí se kolem ní celý svět. Jejich život se stává nevyvážený a je jen otázkou času, kdy se jedinci vyčerpají. Jeklová a Reitmayerová (2006) se ztotožňují s Rushem (2003) a doplňují nadměrnou pečlivost, pedanství a perfekcionismus, které jsou u jedinců velmi časté.

Složení žáků ve třídě jako rizikový faktor

Nedávný výzkum (Ptáček et. al. 2019) neprokázal souvislost mezi počtem žáků ve třídě a vznikem syndromu vyhoření. Některé zahraniční studie však naznačují, že syndrom vyhoření může souviset s heterogenitou žáků ve třídě, konkrétně s počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jako např. finská studie. Finská studie prokázala souvislost mezi počtem žáků s SVP a zvyšujícími se projevy vyhoření. (Saloviita et al. 2020). Izraelská studie zase zjistila, že míra vyhoření souvisí s počtem žáků s SVP až tehdy, pokud počet žáků s SVP překročí 20 % zastoupení žáků ve třídě (Talmor, Reiter a Fejgin, 2005, in Saloviita et al. 2020).

Podle Henniga a Kellera (1996) se počet problémových žáků ve třídě zvyšuje, což může být další stresor vedoucí k syndromu vyhoření.

Inkluze má za úkol individualizovat potřeby jednotlivých žáků. Ať už se potřeby týkají žáků s SVP nebo žáků ostatních, cílem je, aby byly všem žákům poskytnuty stejné podmínky v běžné škole. Izraelská studie představila několik faktorů vedoucích k úspěšné inkluzivní škole. Za nejdůležitější faktory se pokládá vzdělání učitele a zkušenost se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová, 2016).

2.5 Způsoby měření SV

Při měření syndromu vyhoření se nejčastěji měří celková náchylnost k syndromu vyhoření (Hennig, Keller, 1996, str. 19). Existuje celá řada metod a dotazníků, jak se syndrom vyhoření měří. Dotazníky většinou obsahují výroky, u kterých respondent zaškrtně, do jaké míry se ho jednotlivé výpovědi týkají (Hennig, Keller, 1996, str. 19). Dotazníky studují roviny kognitivní, emocionální, tělesné a sociální, stejně jako dotazník, který popisuje Hennig a Keller (1996) jako **dotazník osobních individuálních projevů**. Dotazníky si často mohou respondenti vyhodnotit sami, neboť u dotazníků bývá vyhodnocení. Stejně jako u dotazníku osobních individuálních projevů, který se skládá z 24 výpovědí. Hennig a Keller (1996) upozorňují na poctivost. Dotazník je podle čísel výpovědí rozdělen na kognitivní rovinu, citovou rovinu, tělesnou a sociální rovinu. Součtem hodnot všech rovin získají respondenti číslo označující celkovou míru náchylnosti ke stresu a SV. Nejvyšší hodnota je 96, nejnižší 0 (Hennig, Keller, 1996).

Ve své publikaci popisuje Křivohlavý (2012, str. 49) **MB dotazník (=Burnout Measure)**, kterým se měří míra psychického vyhoření. MB dotazník je zaměřen na tři různá hlediska celkového vyčerpání. Jedná se o pocity *fyzického vyčerpání (tělesného)*, které obsahují pocity únavy, celkové oslabení, ztrátu sil atd., *pocity emocionálního (citového) vyčerpání*, které se týkají beznadějných pocitů, deprese apod. a *pocity psychického (duševního) vyčerpání*. Ty se zaměřují na pocity bezcennosti, marnosti vlastní existence apod. Stejně jako upozorňují Hennig a Keller (1996) na poctivost vyplnění dotazníků, i Křivohlavý (2012) předesílá, že jedině upřímné vyplnění dotazníku povede k pravdě. „*Vyplňte ho tak, jak cítíte, že se věci opravdu mají. Jedině tak se dozvíte pravdu sami o sobě.*“ (Křivohlavý, 2012, str. 49)

Metoda BM vyhodnotí hodnotu psychického vyhoření pomocí hodnoty BQ. Respondenti označí čísla, do jaké míry se shodují s tvrzeními. Číslo 1= nikdy, číslo 7=stále. Dotazník obsahuje 21 tvrzení.

2.5.1 Maslach Burnout Inventory (MBI) metoda

Podle Křivohlavého (2012, str. 54) patří dotazníková metoda MBI mezi nejpoužívanější metody pro vyšetření syndromu vyhoření. Metoda zkoumá tři faktory (činitele): emocionální vyčerpání, depersonalizaci a snížení pracovního výkonu (EE, DP, PA). Dotazník obsahuje 5 otázek zaměřených na DP, 9 otázek zaměřujících se na EE a 8 otázek zaměřujících se na PA.

U každého tvrzení respondent označí frekvenci pocitů jedním ze sedmi nabízených stupňů. 0= tento pocit nikdy nezažívám, 6= pocit zažívám každý den.

Tato metoda byla publikována v roce 1981 autorkami Christinou Maslachovou a Susan E. Jacksonovou, později byla dále upravována (Křivohlavý, 2012).

Křivohlavý (2012, str. 56) dále uvádí, že není pravidlem měřit syndrom vyhoření pouze dotazníky, ale je možné jej měřit i jinými metodami, jako např. subjektivním hodnocením vlastního stavu, kterým se zabývá metoda **Personal Subjective Analysis (PSA)** (Rozbor osobního vnitřního stavu).

2.5.2 Shirom-Melamedova škála

Ve škále je dohromady 14 tvrzení, které vystihují možné pocity v práci. Úkolem respondenta je označit míru, jak často se podle tvrzení cítili za posledních 30 dní v práci.

S-M škála je také rozdělená na tři subškály, fyzickou únavu, kognitivní únavu a emoční vyčerpání. Součet skóre ze všech tvrzení vyjadřuje celkový skóre, u kterého s narůstající hodnotou narůstá riziko vzniku syndromu vyhoření. Respondenti mohou ve škále získat celkem od 14 až do 98 bodů.

V normě jsou respondenti, kteří mají 14-28 bodů. Respondenti s tolika body nevykazují žádné projevy syndromu vyhoření nebo mají projevy jen velmi zřídka.

29-42 bodů znamená u respondentů velmi mírné projevy, ovšem jsou u nich přítomné. 43-56 bodů znamená mírné projevy vyhoření, 57-70 bodů znamená přítomné projevy vyhoření, respondenti zažívají vyhoření, 71-84 bodů znamená závažné projevy vyhoření, které se projevují velmi často a 85-98 bodů mají respondenti, kteří trpí závažnými projevy vyhoření a vyhoření je u nich neustále přítomné (Shirom & Melamed, 2006 in Smetáčková et al., 2017).

2.6 Výzkumná zjištění o syndromu vyhoření u učitelů

Nyní si již dříve zmíněné výzkumy zaměřené na faktory vzniku syndromu vyhoření představíme podrobněji. Zaměříme se nejen na výsledky, ale také na metodologie, které byly ve výzkumech použity.

Studie (Ptáček et al. 2019)

Syndrom vyhoření byl nedávno zkoumán v souvislosti se životním stylem a stresory práce u učitelů základních škol v České republice (Ptáček et al. 2019). Studie dále zkoumala souvislost mezi SV a věkem, pohlavím a délkou praxe učitelů. Ve studii byly použity standardizované dotazníky, jako např. Strategie zvládání stresu (SVF 78), Shirom-Melamed Burnout Inventory (dále Shirom-Melamedova škála) nebo také Beckova škála deprese BDI-II.

Celková velikost vzorku byla 2394 učitelů ze ZŠ, z toho 15 % mužů a 85 % žen. Tato genderová nerovnost není překvapením a odpovídá údajům z českého ministerstva školství z roku 2016, kdy se zjistilo, že pouze 14 % učitelů ZŠ jsou muži. Výsledky testů neprokázaly žádné významné rozdíly v celkové míře vyhoření mezi pohlavími. Co však výsledky prokázaly, jsou významné rozdíly fyzické a emoční subškály mezi pohlavími. Muži měli vyšší emoční vyčerpání, zatímco u žen vyšla vyšší míra fyzického vyčerpání. Průměrný věk u mužů a žen byl velmi podobný. Věk však koreloval pouze s kognitivním vyhořením ve vzorku ze studie. Studie dále zaznamenala významné rozdíly mezi délkou učitelského zaměstnání a vyhořením. Podle studie učitelé s mnohaletými zkušenostmi v oboru mají nižší vyhoření. Jako jeden z důležitých stresorů studie zaznamenala platové podmínky. Výzkum dokázal, že vyšší příjem je spojen s menším vyhořením. Studie dokázala, že zdravý životní styl je úzce spojen s nižší mírou vyhoření. Učitelé, kteří mají čas na svou rodinu a na své koníčky mají výrazně nižší míru vyhoření než ti, kteří si čas nenajdou. Nejvíce je tedy vystaven riziku ten, který pracuje přesčas a není schopen si najít čas pro sebe. Jako další prediktor životního stylu na vliv vzniku SV studie uvádí vliv kvality spánku, příjem slazených nápojů a příjem alkoholu a jeho následný pocit viny.

Ze studie vychází, že subjektivní pocity vyhoření u učitelů jsou spojeny se skutečnou měřenou úrovní vyhoření. Z výzkumu vyplývá, že práce učitele může způsobit dlouhodobý stres. Většina respondentů totiž uvedla, že zaměstnání je zdrojem dlouhodobého stresu. Studie dokázala, že míra vyhoření je nejvyšší u těch učitelů, kteří uvedli, že rozhodně mají pocit, že prožívají dlouhodobý stres. Takto odpovědělo cca 22 % respondentů.

Tato studie nezaznamenala žádnou souvislost mezi SV a počtem žáků ve třídě. Z tohoto zjištění vyplývá, že učitelé, kteří mají ve třídě více žáků, mají stejné riziko vzniku syndromu vyhoření jako učitelé, kteří pracují např. v malotřídkách.

Autoři studie vybízí, aby byl tento vztah dále prozkoumán a aby se zjistilo, zda toto tvrzení platí ve všech případech. Jak je ve studii několikrát zmíněno, v dnešní době je syndrom vyhoření u učitelů velmi běžný. Studie proto navrhuje, aby byli učitelé více informovaní o riziku vyhoření. Bohužel až 10 % učitelů ve studii uvedlo, že o syndromu vyhoření nemají žádné povědomí.

2.6.1 Finská studie (Saloviita et al. 2020)

Již zmíněná finská studie byla vzhledem k tématu práce velmi zajímavá (Saloviita et al. 2020). Studie se věnovala vyhoření učitelů napříč několika proměnnými na úrovni učitelů, studentů, organizace, velikostí tříd, počtu studentů s potřebami podpory, postoji k inkluzivnímu vzdělávání a podpory. Jednotlivé proměnné související s učitelem vybrané pro tuto studii byly věk a pohlaví učitelů, postoje k inkluzivnímu vzdělávání, pocit vlastní efektivity, vztah se studenty a vnímání dostatečnosti a dostupnosti podpory. Účastníky studie byli finští učitelé ZŠ.

Ve studii byla použita Škála vyhoření Friedman Teacher Burnout (FTBS), Tucker-Lewinon index (TLI), vztah vyhoření učitelů v souvislosti s různými faktory byl zkoumán pomocí t-testu, hierarchické regresní analýzy, jednosměrné analýzy variance (ANOVA) a obousměrné analýzy rozptylu.

Studie prokázala souvislost mezi vyhořením učitelů a žáky s SVP. Na základě těchto výsledků studie doporučuje, aby do stejné třídy nebyli umístěni více než dva žáci s SVP. Výsledky studie prokázaly, že přítomnost asistentů pedagogů nebyla u učitelů vždy považována za dostatečnou. Bylo prokázáno, že učitelé vyhledávali spíše pomoc jiných učitelů než asistentů pedagoga. Možná je to způsobeno tím, že asistenti pedagoga nemívají potřebnou kvalifikaci. Byla zjištěna spojitost mezi vyšší mírou vyhoření učitelů za přítomnosti asistentů pedagogů. Výsledek se tedy neshoduje se studií (Ptáček et al. 2019), který zaznamenal nižší míru vyhoření za přítomnosti asistentů pedagogů.

Z hlediska genderu studie prokázala vyšší míru vyčerpání u žen než u mužů. Pokud jde o věk pracovníků a pracovní zkušenosti, výsledky nejsou zcela jasné. U starších učitelů bylo méně časté vyčerpání než u mladších učitelů. Možná je to zapříčiněno faktem, že většinou mají více zkušeností, a proto lépe zvládají stres. Mladší učitelé uváděli vyšší úroveň emocionálního vyčerpání než učitelé starší.

Studie prokázala, že role klasifikace ve vyhoření učitelů nebyla významná. Co se týče velikosti třídy, učitelé ve větších třídách měli o trochu vyšší míru vyčerpání než učitelé v malých třídách. Celkové vyhoření učitelů vzrostlo, když se zvětšila velikost školy. Třídní učitelé měli ve třídách průměrně 20 žáků.

Dále byla prokázána vyšší míra vzniku syndromu vyhoření u učitelů netřídních. U smíšených ročníků učitelé nevykazovali vyšší míru vyhoření než učitelé jednotlivých tříd.

Autoři studie upozorňují, že se veškeré dosavadní výzkumy soustředily na možné faktory, které vysvětlují stres učitelů, zatímco studie týkající se souvislostí mezi syndromem vyhoření a postoji učitelů k inkluzi chybí. Výsledky této studie prokázaly, že postoje učitelů k inkluzi byly intenzivně propojeny se vznikem syndromu vyhoření. Výsledky ukazují, že vyšší vyhoření bylo spojeno s negativnějšími postoji k inkluzi, nižším pocitem vlastní účinnosti a chladný vztah se studenty.

3 Nároky na práci učitele ve vztahu k podpoře žáků s SVP

Autoři finské studie Saloviita et al. (2020) uvádí, že zvýšená heterogenita žáků může mít ve třídě negativní dopady na učitele.

Protože specifikace žáků s SVP není obsahem této diplomové práce, zaměříme se na seznámení se základními definicemi, a systémem podpory žáků s SVP. Specifikace konkrétních SVP je zpracována v příloze.

3.1 Inkluze

Cílem inkluze je vytvořit ve škole a třídě takové prostředí, které vítá a oceňuje odlišnosti (Hájková, 2010).

V posledních letech došlo k významným změnám vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Projevují se snahy integrovat co největší počet žáků s SVP do běžných typů škol, které povede k vytvoření modelu inkluzivního vzdělávání. Pro žáky s SVP (konkrétně žáky s těžkým postižením, souběžným postižením více vadami a s poruchami autistického spektra (dále jen PAS), jsou vytvořené speciální vzdělávací programy, které jsou realizované ve speciálních školách či školských zařízeních se speciálními pedagogy a které tito žáci potřebují k realizaci svého vzdělávání (Bartoňová, 2016).

Podle Hájkové (2010) znamená termín inkluze koncept, podle kterého by všechny děti bez ohledu na stupeň postižení měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu. V inkluzivní škole dochází k vyučování v heterogenních třídách. Tato heterogenita je dána různým stupněm potřeby podpůrného opatření žáků, různou úrovní vývoje, různou výchozí situací ve vzdělávání, rozdílným náboženstvím, kulturou, řečí a dispozicemi.

3.2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Dle metodického pokynu MŠMT popisuje Dítěte, žáka či studenta (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami jako žáka, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek (MŠMT, 2017).

3.3 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou platná ve školách od roku 2016. Jsou určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které budou nápomocná pro naplnění vzdělávacího potenciálu. Učiteli by měla podpůrná opatření umožnit více individualizovat výuku podle konkrétních potřeb jednotlivých žáků (Michalík, 2015). Podpůrná opatření školy poskytují takovým žákům, která tato opatření zákonem vymezených důvodů potřebují.

1. stupeň podpůrného opatření představuje minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a je poskytováno žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.

2 stupeň podpůrného opatření je stanoven tehdy, pokud k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačuje poskytování podpůrných opatření prvního stupně. Škola nebo školské zařízení doporučí žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho SVP.

Podpůrná opatření 2.-5. stupně jsou poskytována na základě doporučení školského poradenského zařízení s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce.

Poskytují se samostatně nebo v kombinaci různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými SVP žáka. Druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni (Vyhláška 27/2016 Sb.).

Podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, dále ve změně organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úpravě podmínek k přijímání a ukončení vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, úpravě očekávaných výstupů ve vzdělávání v rámci mezích stanovených rámcovým vzdělávacím programem, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga a využití dalšího pedagogického pracovníka (Školský zákon 561/2004 Sb.).

3.4 V čem je práce se žáky s SVP náročná

Podle Henniga a Kellera (1996) je povolání učitele v dnešní době náročnější, neboť přibývá počet problémových žáků. Přibývá i počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Práce se žáky s SVP může být pro učitele náročná z různých důvodů. Pro učitele může být velmi náročné pracovat se žáky s SVP tehdy, pokud nemají žádné teoretické ani praktické zkušenosti.

Práce s žáky s SVP po učiteli vyžaduje, aby se věnoval konkrétním činnostem, které jsou pro žáka s SVP nezbytné. Učitel by měl dohlížet na podpůrná opatření, měl by spolupracovat s rodiči žáka, komunikovat s poradenským pracovníkem a ostatními kolegy, náročná práce je též v hodnocení žáků s SVP, neboť by měl učitel individualizovat výuku (Michalík, 2015).

Na učitele jsou kladené velké nároky. Učitel by měl sledovat veškeré projevy žáků, které by mohly vést až ke konkrétní poruše. Současně musí dbát na to, že ne všechny potíže např. s počátečním čtením, psaním a počítáním znamenají projevy specifických poruch učení. Je proto důležité, aby byl učitel trpělivý a dlouhodobě sledoval žáka s podezřením na SVP ve všech jeho činnostech.

3.5 Konkrétní speciální vzdělávací potřeby žáků

Dříve Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy rozlišovalo žáky s SVP do třech kategorií, mezi žáky se zdravotním postižením, žáky se zdravotním znevýhodněním a žáky se sociálním znevýhodněním (Kratochvílová, 2013).

Nyní Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy rozlišuje žáky podle potřeby poskytnutí podpůrných opatření, která vyplývají z individuálních potřeb žáka na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek (MŠMT, 2017).

Dle metodického pokynu MŠMT (2017) popisuje rozdělení žáků s SVP na žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu, kam jsou zařazováni žáci tělesně, zrakově, sluchově postižení, žáci s lehkým mentálním postižením, žáci s kombinovanými vadami a žáci se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami vedoucí k poruchám učení.

Dále odlišuje žáky s vadami řeči, kteří mohou mít např. afázii (poruchu produkce nebo porozumění řeči), dysfázii (lehčí forma, porucha produkce nebo porozumění řeči), mutismus (němota) apod.

Další kategorií jsou žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chováním. Mezi poruchy učení patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie atp., mezi poruchy pozornosti zařazuje ADD a ADHD a poruchy chování vyznačující se agresivitou, chováním nerespektujícím sociální normy a neschopností udržovat sociální vztahy. Vztah mezi poruchami pozornosti a poruchami chování rozvádím níže.

Rozlišuje také žáky z odlišných a kulturních životních podmínek, žáky s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ) a žáky nadané a mimořádně nadané (MŠMT, 2017).

Podle českého statistického úřadu se počet žáků za posledních 5 let navýšil o téměř 40 % a tvoří 11 % všech žáků na základních školách. Data jsou uvedena za období 2018/2019. Nejvíce zastoupenou kategorií jsou žáci s SPU, kteří tvoří téměř 50 % ze všech žáků s SVP. Druhou nejpočetnější kategorií jsou žáci se SPCH, kteří tvoří 15,5 % ze všech žáků s SVP. Za posledních 5 let se počet žáků s SPU navýšil o 31 % a počet žáků se SPCH dokonce až o 190 % (ČSU, 2019).

Vzhledem k nejvíce zastoupeným kategoriím budeme v diplomové práci věnovat nejvíce času žákům s SPU a SPCH.

3.5.1 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení (dále jen SPU) označují skupinu poruch, které se projevují při čtení, psaní, naslouchání a učení se matematiky, Matějček (1995) doplňuje i celkové mluvení a porozumění mluvené řeči. SPU bývají v literatuře pojmenovány různě. Zelinková pracuje s termínem specifické poruchy učení, Vašutová se specifickými vývojovými poruchami učení.

Matějček (1995) upozorňuje na fakt, že čtení, psaní a počítání bylo již z historie bráno za základní trivium, což považuje za základní prostředek k získávání informací. Z toho důvodu jsou SPU velmi závažné pro gramotnost žáků.

Projevy SPU

K základním poruchám učení patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, jako méně časté poruchy učení se vyskytují dyspraxie, dyspinxie, dysmúzie.

Problémy se **čtením** jsou u žáka velmi viditelné a samotné čtení je velmi rozdílné od ostatních dovedností a činností žáka, které se projevují v matematice i jiných předmětech. Žák si často text domýšlí, obtížně skládá písmena do slabik, velmi pomalu slabikuje. Při **psaní** si učitel může všimnout špatného držení psacích potřeb. Žák často na pero velmi tlačí a nespojuje písmena plynulými tahy, neboť je to pro něj velmi náročné. Je pro něj obtížné pamatovat si a napodobovat tvary jednotlivých písmen. Písmena jsou různě veliká a při diktování slabik žák často píše jen některá písmena, ta, která nejlépe slyší a která si pamatuje. Časté je také nepsání háčeků a čárek. V **matematice** má žák problémy spojit si počet prvků a danou číslici, číslice si ani nepamatuje a věci počítá po jedné (Zelinková, 1994).

Projevy jednotlivých poruch

Dyslexie je jednou z poruch učení, u které je projev velmi výrazný. Jedná se o specifickou poruchu čtení, která se u žáků projevuje pomalou rychlostí čtení, nesprávností a neporozuměním čtenému textu. Žák často vyrušuje, je roztěkaný a nepozorný, soustředí se jen na to, co ho skutečně zajímá, ale i u oblíbené činnosti vydrží jen krátkou chvíli (Vašutová, 2008). **Dysgrafie** je pojem označující specifickou poruchu psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu žáka a osvojování tvarů jednotlivých písmen. Žák píše nečitelně, nepamatuje si tvar písmen a má obtíže je i napodobit. Dysgrafie úzce souvisí s dysortografií, neboť může být její příčinou (Zelinková, 1994, 2003). **Dysortografie** je porucha označující SVP učení postihující pravopis. Dysortografie nezahrnuje celou gramatiku, ale zaměřuje se na tzv. specifické dysortografické jevy. **Dyskalkulie** je porucha, u které žáci nejsou schopni provádět matematické operace, jako je sčítání, odčítání, násobení, dělení (Zelinková, 1994).

Další SPU jsou pouze vzácné.

Nerovnoměrně zastoupené pohlaví žáků u problémů se čtením a psaním

Masland (1975 in Matějček, 1995) ve své studii odpověděl na otázku, proč je nerovnoměrný podíl v zastoupení chlapců a dívek s poruchami. Použil k tomu vědecky podložené informace o fungování obou hemisfér v mozku. Masland vysvětluje, že muži obecně více používají jednu hemisféru, zatímco poměr hemisfér u žen bývá vyrovnaný. Když se žáci učí číst a psát, je zapotřebí obou hemisfér, a proto jsou chlapci v tomto směru v nevýhodě.

3.5.2 Specifické poruchy chování a specifické poruchy pozornosti

MŠMT (2017) rozděluje specifické poruchy na specifické poruchy učení, specifické poruchy pozornosti a specifické poruchy chování. Mezi specifické poruchy chování zařazuje žáky s velkými odchylkami v chování, které neodpovídá žákovu věku. Mezi poruchy pozornosti zařazuje Attention Deficit Disorder (dále jen ADD), tedy poruchu pozornosti a Attention Deficit Hyperactivity Disorders (dále jen ADHD), tedy poruchu pozornosti s hyperaktivitou.

Pokorná (2010) vysvětluje, že příčinou poruch není špatná výchova a špatné vedení dítěte, ale poruchy v oblasti emoční, motoricko-percepční a v nedostatečném rozvoji kognitivních funkcí.

Specifické poruchy chování

Příznaky SPCH souvisí se sníženou schopností koncentrace dítěte, jeho hyperaktivity, které ovlivňují chování, pohyb a učení. Mezi specifické poruchy chování řadíme poruchy pozornosti, poruchy pozornosti s hyperaktivitou, která se dále rozděluje podle agresivity.

Jak jsme výše uvedli, užíváme k označení v současné době termíny ADHD a ADD.

ADHD

Dále se SPCH se mohou projevovat jako ADHD, což bývá nazýváno jako porucha pozornosti s hyperaktivitou (Zelinková, 2009).

Zelinková (2009, str. 195) dává velký důraz na odlišení ADHD s agresivitou a bez agresivity. Zaujímá stanovisko, že je nesmírně důležité odlišit od sebe tyto poruchy, neboť ke každému typu bude mít učitel jiný přístup. Bude se chovat jinak k žákovi, který je hyperaktivní a impulzivní než k žákovi, který je agresivní a může být nebezpečný sobě, okolí i učiteli. U žáků se také projevuje hyperaktivita a impulzivita. Žáci s hyperaktivitou narušují běžný chod výuky, chodí po třídě a jsou neustále v pohybu, nedokážou se koncentrovat. Žáci impulzivní vykřikují, skáčou učiteli do řeči a mají velké potíže být potichu (Procházka, 2014).

Dítě s ADHD ve škole a s ostatními dětmi

Vstup do školy je velmi náročný pro každého žáka. ADHD se u žáka projeví právě ve škole, kdy musí dodržovat všichni žáci určitá pravidla. Žák s ADHD představuje pro učitele problém, protože narušuje běžný chod výuky, vyrušuje a ruší i ostatní děti v různých činnostech. Neustále se otáčí a skáče dětem do řeči. Žák s ADHD bývá často napomínán a brán za „zlobivého“ či „problémového“ žáka, který se neumí chovat (Procházka, 2014).

Děti s ADHD nebývají v kolektivu oblíbení. Při hře je nutné dodržovat určitá pravidla, která žák s ADHD nedodržuje, nebere ohled na ostatní a nedovede se ovládat. To vyvolává konflikty mezi dětmi, které žák s ADHD řeší impulzivně, nepřiměřeně a nepředvídatelně. Bohužel takové děti často reagují agresivně (Procházka, 2014).

ADD

SPCH se mohou projevovat jako ADD, tedy jako porucha pozornosti bez hyperaktivity, má problémy udržet pozornost při aktivitách, které vyžadují soustředění. Podle Procházky (2014) bývají žáci impulzivní, ale ne hyperaktivní, Zelinková (2009) odporuje, že nebývají ani impulzivní. Mívají problémy v navazování kontaktů a ve skupině nebývají oblíbení. Snadno se žák rozptýlí vnějšími vlivy. Davidson a Neale nazývají ADD prostou poruchou pozornosti (Davidson a Neale, 2001 in Zelinková, 2009). Děti s ADD mnohem méně než děti s ADHD (Zelinková, 2009, str. 197).

Souvislost mezi specifickými poruchami učení a poruchami chování

Podle Zelinkové (1994) velmi běžně vznikají jako následek specifických poruch učení poruchy chování. Žáci s poruchou učení na sebe rádi upozorňují a předvádí se. Možná se tím snaží zamaskovat jejich psychické potíže pramenící z poruch. Žáci s SPU často vyrušují o hodinách, a tak jako následek SPU mohou vznikat poruchy chování (Zelinková, 1994).

3.5.3 Odlišný mateřský jazyk

Na práci se žáky s OMJ učitelům přijde nejvíce náročná adaptace žáka s OMJ do třídy. Klade se důraz na to, aby učitelé dlouhodobě pozorovali začlenění žáka s OMJ do kolektivu. Integrace cizinců do škol je velmi náročná pro učitele a jedná se o citlivou záležitost pro všechny strany žáka, učitele, rodiče. Úkolem učitele je klást důraz na individualizovanou výuku a na individuální schopnosti dítěte. Problémem však je, že ve třídách není odborník na výuku cizího jazyka, ani asistent pedagoga, a tak je veškerá práce na učiteli. Dalším náročným faktorem může být náročnost v komunikaci s rodiči (Radostný, 2011).

Organizace META (2014) upozorňuje a jazykovou bariéru, která je při vzdělávání žáků zásadní překážkou a může výrazně limitovat studijní úspěchy žáků. Pro učitele je sice náročné skloubit jazyk a obsah učiva jednotlivých předmětů, může se však stát výzvou pro jeho osobní rozvoj. Náročnost práce se žáky s OMJ může být podmíněna odlišným chápáním a očekáváním od vzdělávání rodin z odlišné kultury. Rodiče mohou mít odlišný přístup k celé instituci školy a mohou mít od ní i jiná očekávání. Z toho důvodu mohou nastat kolize mezi učitelem a rodiči žáka. Další potíže mohou způsobit i odlišná náboženská a kulturní pravidla.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíle práce

Cílem diplomové práce je nalézt vztah mezi syndromu vyhoření u učitelů 1. stupně ZŠ a heterogenitou žáků ve třídě. Dále je zkoumáno, zda mají speciální vzdělávací potřeby (SVP) žáků vliv na projevy vyhoření učitelů a v čem působí na učitele jako stresory práce.

4.1 Stanovení hypotéz a výzkumných otázek

Výzkumné šetření se zabývá věkem a pohlavím, učitelů, počtem žáků a pohlavím žáků ve třídě a počtem žáků s SVP ve třídě a konkrétními kategoriemi SVP ve vztahu k projevům syndromu vyhoření učitelů. Na základě prostudované literatury jsem si pro splnění cílů stanovila následující hypotézy a výzkumné otázky.

4.1.1 Stanovení hypotéz

H1: Mezi věkovou kategorií učitele a projevy syndromu vyhoření je pozitivní vztah.

Hypotéza vychází ze studií Bartha (1992) a Průchy (2005), podle kterých se syndrom vyhoření objevuje spíše u věkově starších pedagogů. U starších učitelů se předpokládá vyšší míra vyhoření v důsledku stereotypního vyučování a zvyšujícím se nárokům na počítačovou gramotnost.

H2: Mezi kategorií pohlaví a projevy syndromu vyhoření u učitelů existuje významný vztah.

Hypotéza je založena na základě finské studie (Saloviita et al. 2020), kde byla prokázána vyšší míra vyhoření u žen než u mužů.

H3: Mezi počtem žáků ve třídě a projevy syndromu vyhoření učitelů je pozitivní vztah.

Tato hypotéza vychází z předpokladu, že čím více je žáků ve třídě, tím je větší pravděpodobnost namáhavé práce učitele a tím i vzniku syndromu vyhoření.

H4: Mezi počtem žáků s SVP ve třídě a projevy syndromu vyhoření učitelů je pozitivní vztah.

Hypotéza je založena na výsledku finské studie (Saloviita, et. al. 2020), která prokázala souvislost mezi vyhořením učitelů a počtem žáků s SVP ve třídě.

4.1.2 Stanovení výzkumných otázek

VO1: Jaké kategorie žáků s SVP převládají u učitelů s přítomnými projevy vyhoření v porovnání s učiteli bez projevů vyhoření?

Byla hledána souvislost, zda některá kategorie souvisí s nejvyššími projevy vyhoření, stejně jako zda se u některé kategorie projevy vyhoření u učitelů neobjevují.

VO2: Co považují učitelé na práci se žáky s SVP za nejvíce náročné?

Bylo zjišťováno, jaké konkrétní projevy žáků jsou pro učitele nejvíce náročné v konkrétních kategoriích.

VO3: Jaké další faktory mohou ovlivnit míru vyhoření učitelů?

5 Metodologie práce

5.1 Popis výzkumného vzorku

Syndrom vyhoření vzniká na základě stresorů v pracovním prostředí, bývá definován jako důsledek pracovního stresu (Kebza, Šolcová, 2008).

Povolání učitele patří mezi nejrizikovější povolání z hlediska vzniku syndromu vyhoření (Křivohlavý, 1998, Kebza, Šolcová, 2008).

Požádala jsem učitele o vyplnění dotazníků, které budou sloužit pro zmapování souvislosti mezi projevy syndromu vyhoření u učitelů prvního stupně ZŠ ve vztahu ke složení třídy z pohledu počtu žáků, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a náročnosti práce s nimi.

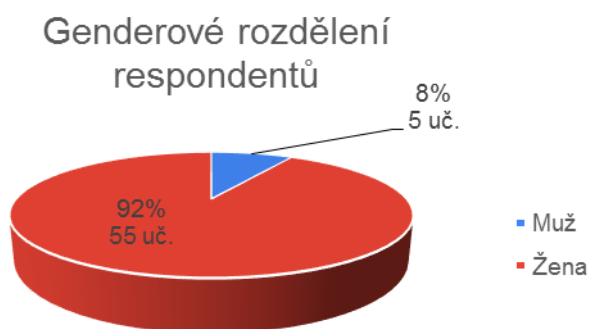
Oslovila jsem ředitele tří škol České republiky ve Středočeském kraji, kteří přeposlali potencionálním účastníkům dotazníku, učitelům prvního stupně ZŠ, e-mail s odkazem na dotazník, ve kterém byl vysvětlen účel a zaměření výzkumu. Úvodní část dotazníku uváděla anonymitu a dobrovolnost vyplňování dotazníku.

Dále jsem oslovila učitele prvního stupně ZŠ prostřednictvím online sociálního prostředí. Z toho vyplývá, že byly dotazníky zodpovězeny učiteli nejen ze Středočeského kraje, ale možná i z jiných krajů.

Výzkumný vzorek tvořil 60 učitelů, z toho 55 žen a 5 mužů (graf 1).

Ze všech šedesáti respondentů je mužské pohlaví zastoupeno pouze v 8 %. Nerovnost pohlaví ve školství potvrzují i údaje českého ministerstva, které k roku 2016 uvádí 14 % mužů ve školství.

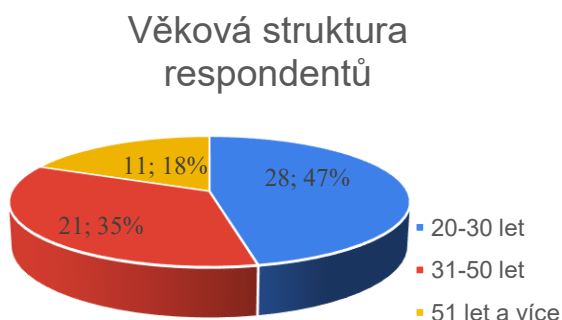
Graf 1: Genderové rozdělení respondentů



Z hlediska **věku** jsou učitelé z výzkumného vzorku rozděleni na tři kategorie. Do nejmladší kategorie spadají učitelé od 20 do 30 let, do střední kategorie od 31-50 let a nejstarší kategorie je vymezená od 51 let a více.

Nejzastoupenější věková skupina byla skupina nejmladších učitelů, která tvoří 47 % respondentů z celkového vzorku. Konkrétně tak odpovědělo 28 učitelů. Nejméně zastoupení respondenti z hlediska věkové kategorie jsou učitelé v nejstarší věkové kategorii, kterou tvoří 1/5 všech respondentů, učitelů ve věku 31-50 let bylo ve výzkumném vzorku zaznamenáno 21.

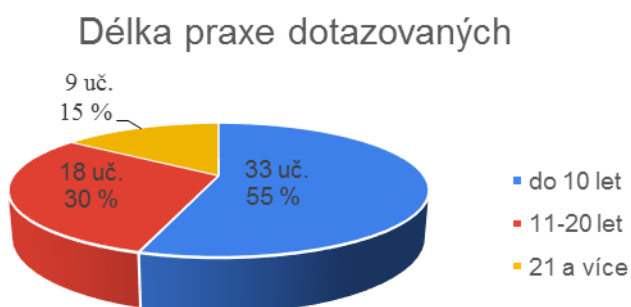
Graf 2: Věková struktura respondentů



Délka praxe rozděluje výzkumný vzorek do třech kategorií, kategorie do 10 let, 11-20 let a nad 21 let.

Nejnižší délku praxe uvedlo celkem 33 učitelů, tedy více než polovina respondentů. Jedná se tak o nejzastoupenější skupinu. Nejvyšší délku praxe uvedlo pouze 9 učitelů, kteří zastupují necelou šestinu respondentů. V kategorii od 11-20 let praxe se účastnilo celkem 18 respondentů.

Graf 3: Délka praxe dotazovaných



5.2 Sběr dat

Ve výzkumné studii byl použit internetový dotazník, který jsem vytvořila ve službě Google Disk. Dotazník obsahoval následujících pět částí: informační údaje o dotazníku, údaje o učiteli, údaje o složení žáků ve třídě, údaje o žácích s SVP a Shirom-Melamedovu škálu. Sběr dat proběhl v únoru 2021, vyplnění dotazníku trvalo přibližně 10 minut.

5.3 Metodika práce

K ověření stanovených hypotéz jsem si jako výzkumné šetření zvolila kvantitativní výzkum, který je založen na testování hypotéz, jejich potvrzení či vyvrácení. Nejčastějším typem kvantitativního výzkumu je dotazníkové šetření, který jsem si pro svou práci také zvolila. (Největší výhodou kvantitativního výzkumu je jeho jednoduchost na vyhodnocení, protože nejčastěji využívá uzavřených odpovědí, kdy respondenti vybírají z předem daných možností.) Nevýhodou kvantitativního dotazníku je podle Giddense (2005) anonymita respondenta a nízká návratnost dotazníků, která může významně ovlivnit výsledky průzkumu.

Dotazník obsahoval první část soustředící se na informace o učiteli a složení žáků ve třídě. Nejprve učitelé odpovídali na obecné informace o sobě, pohlaví, věk, délka praxe v oboru, ve kterém ročníku momentálně učí, a také zda absolvovali kurz či studium práce se žáky s SVP. Dále odpovídali na otázky týkající se složení žáků ve třídě z hlediska počtu, genderu a zda mají ve třídě žáka/žáky s SVP. Pokud učitelé ve třídě měli žáka/žáky s SVP, odpovídali na otázky týkající se stupně podpůrného opatření, pohlaví žáka, diagnózy žáka, náročnosti práce se žákem a co konkrétního je na práci se žákem nejvíce obtížné.

Pokud měli učitelé žáků s SVP více, na stejné otázky odpovídali ke každému žákovi zvlášť. Jako poslední je přiložen formulář, který se týká možných vzniků projevů syndromu vyhoření.

Pro měření syndromu vyhoření byla použita **S-M škála**. Podle Ptáčka et al. (2016) je S-M škála vhodná nejen pro oblasti výzkumů, ale také pro zhodnocení příznaků syndromu vyhoření v praxi.

S-M škála, měří projevy syndromu vyhoření. Dotazník obsahuje 14 položek, které jsou rozděleny na tři subškály: fyzickou únavu, kognitivní únavu a emoční vyčerpání. Subškála zaměřená na fyzickou únavu obsahuje 6 tvrzení, subškála na kognitivní únavu obsahuje 5 tvrzení a emoční vyčerpání zahrnuje 3 tvrzení. Tvrzení jsou označena písmeny P (=fyzická únava), C (=kognitivní únava), E (=emoční vyčerpání). Respondenti bodově hodnotí, do jaké míry tato tvrzení zažívají. Škála má sedm hodnot, 1= nikdy nebo téměř nikdy, 7= vždy nebo téměř vždy.

Respondent může mít získat minimálně 14 bodů a maximálně 98 bodů. Součet skóre ze všech jednotlivých položek vyjadřuje celkový skóre, jenž s narůstající hodnotou znamená narůstající riziko syndromu vyhoření. Čím více bodů respondent získá, tím mu hrozí vyšší riziko syndromu vyhoření (Shirom, Melamed, 2006 in Smetáčková et. al., 2017).

Pro měření vzájemné korelace mezi proměnnými byl použit korelační koeficient, tzv. Spearmanův korelační koeficient, který přesně vypovídá o vztahu mezi dvěma neznámými. Korelace znamená lineární závislost mezi dvěma veličinami. Hladina statistické významnosti byla určena na 0,05. Pokud bude hodnota p menší než 0,05, bude prokázána souvislost mezi proměnnými. Pokud bude hodnota P vyšší, vztah mezi dvěma proměnnými prokázaný nebude.

Shirom-Melamedova škála

Tabulka 1: Vyhodnocení S-M škály, (zpracováno dle Smetáčková et. al., 2017)

Počet bodů	Projevy SMBM	
14-28	v normě	nezažívám nikdy nebo velmi zřídka
29-42	velmi mírné projevy	zažívám velmi zřídka
43-56	mírné projevy přítomné	zažívám zřídka
57-70	projevy přítomné	zažívám někdy
71-84	závažné projevy	zažívám velmi často
85-98	velmi závažné projevy	zažívám pořád

Se získanými daty jsem dále pracovala v kontingenčních tabulkách v aplikaci Excel. Pro výsledky hypotéz byl použit Spearmanův korelační koeficient.

Dotazník S-M škály byl pro dotazníkové šetření pro učitele upraven např: „*Cítím, že se mi nedaří být citlivý/-á k potřebám spolupracovníků a zákazníků*“ bylo upraveno na „*Cítím, že se mi nedaří být citlivý/-á k potřebám žáků/kolegů/rodičů/vedení.*“

5.4 Pilotní výzkum

Před samotnou realizací dotazníkového šetření jsem provedla pilotní výzkum (možné používat též termín předvýzkum), který podle Majerové a Majera (2007) umožňuje odhalit případné nedostatky v dotazníkovém šetření. Předvýzkum jsem realizovala na základě sdílení dotazníku prostřednictvím e-mailu. Odkaz na dotazník jsem poslala třem paní učitelkám v blízkosti bydliště. Na základě tohoto předvýzkumu jsem musela některé otázky jinak zformulovat nebo doplnit, aby byl dotazník co nejvíce přehledný. Upravila jsem celkem 3 otázky.

Doporučení od paní učitelek se týkalo volby diagnóz speciálních vzdělávacích potřeb. Paní učitelky mě informovaly, že mají ve třídě žáky s více SVP, nejen s jednou, kterou jsem měla předvolenou. Z toho důvodu je nutné v dotazníku povolit možnost „zvolit více možností“. Vysvětlily mi, že např. žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ) může mít např. i specifickou poruchu učení (SPU).

Dále mě paní učitelky upozornily, že poruchy chování nemusí být pouze specifické, může se jednat o obecné poruchy chování nebo učitelé nemusí znát konkrétní diagnózu. Na základě jejich upozornění jsem přidala možnost „poruchy chování (agresivní, vzdorovité)“. V otázce „Co je na práci se žákem s SVP nejvíce obtížné?“ mi bylo doporučeno, abych přidala možnost „respektování individuálního tempa“, neboť s tím mají učitelé často problém.

6 Data a jejich interpretace

6.1 Testování hypotéz

6.1.1 Věkové rozložení učitelů v souvislosti s mírou vyhoření učitelů

Pro zjištění souvislosti mezi věkem učitelů s mírou jejich vyhoření byla vytvořena následující výzkumná otázka:

H1: Mezi věkovou kategorií učitele a projevy syndromu vyhoření je pozitivní vztah.

Výzkumný vzorek tvořila téměř polovina učitelů ve věkové kategorii 20-30 let. Nejméně zastoupená věkovou kategorií zastupují nejstarší učitelé, kteří tvoří necelých 7 % ze všech respondentů. Učitelé s nejkratší délkou praxe tvoří 55 % všech respondentů, učitelé s délkou praxe 11-20 let tvoří 30 % výzkumného vzorku a učitelé s nejdelší délkou praxe tvoří 5,4 % z výzkumného vzorku.

Mezi věkem respondentů a projevy vyhoření byly zaznamenány významné vztahy. Respondent s nejnižší mírou vyhoření z celého výzkumného vzorku byl zaznamenán ve věkové nejstarší kategorii v dotazníku (51 a více let), který získal 16 bodů. Nevyskytují se u něj žádné projevy syndromu vyhoření a spadá do kategorie normy. Nejvíce bodů bylo zaznamenáno u respondenta ve věkové kategorii 20–30 let, tedy v nejnižší věkové kategorii v dotazníku.

Nejvyšší projevy syndromu vyhoření vykazoval respondent, který obdržel 65 bodů. Takové bodové hodnocení spadá do kategorie mírných přítomných projevů, z čehož vyplývá, že žádný respondent z výzkumného vzorku nevykazuje závažné ani velmi závažné projevy syndromu vyhoření a projevy vyhoření nejsou u žádného respondenta neustále přítomné. Průměrný skóre u nejstarších učitelů odpovídá projevům vyskytujícím se pouze zřídka nebo vůbec.

Spearmanův korelační koeficient mezi věkem učitelů a skórem vyhoření byl zjištěn v hodnotě ($r = -0,42$, $p = 0,001$). Věk byl podle výsledků prokázán jako statisticky velmi významný faktor. Záporná hodnota vypovídá, že do čím vyšší věkové kategorie učitel patří, tím menší projevy vyhoření vykazuje. Významný vztah mezi věkem a projevy vyhoření byl prokázán.

Tabulka 2: Věk respondentů z hlediska projevů SV

Věk učitelů	Součet učitelů	Průměrný skór
20-30 let	28	43,3
31-50 let	21	37,0
51 a více	11	27,9
Celkový součet	60	38,3

Současně byla zkoumána pedagogická praxe učitelů. Nejvyšší míra vyhoření byla zaznamenána u učitelů s nejkratší pedagogickou praxí (do 10 let), ovšem mezi délkou praxe a věkem učitelů je mírný rozdíl v průměrném skóru. Průměrný skór u nejmladších učitelů vykazuje mírné přítomné projevy syndromu vyhoření, zatímco průměrný skór u délky praxe učitelů vykazuje jen velmi mírné projevy. Učitelé s délkou praxe 11-20 let zaznamenali též pouze velmi mírné projevy.

Nejnižší míra vyhoření byla zaznamenána u učitelů s nejdelší pedagogickou praxí, kteří nevykazují žádné projevy.

Korelační koeficient mezi délkou pedagogické praxe učitelů a průměrným skórem vyhoření byl zjištěn v záporné hodnotě ($r = -0,33$, $p = 0,010$). Podle stanovené hladiny statistické významnosti byl prokázán vztah mezi těmito proměnnými. Negativní korelace mezi proměnnými je statisticky významná a v celku odpovídá hodnotě korelačního koeficientu věku učitelů. Hodnota vypovídá, že čím delší praxi učitel má, tím menší projevy vyhoření vykazuje.

Tabulka 3: Délka praxe respondentů z hlediska projevů SV

Délka praxe učitele	Součet učitelů	Průměrný skór
Do 10 let	33	41,3
11-20 let	18	38,3
21 a více	9	27,2
Celkový součet	60	38,3

6.1.2 Genderové rozložení učitelů v souvislosti s mírou vyhoření

Pro zjištění souvislosti mezi pohlavím učitelů s mírou jejich vyhoření byla vytvořena následující výzkumná otázka:

H2: Mezi kategorií pohlaví a projevy syndromu vyhoření u učitelů existuje významný vztah.

Ve výzkumném vzorku působilo 55 žen, z toho vyplývá, že ženy tvořily 92 % všech respondentů, muži tvořili pouze 8 % respondentů. Ženy dosáhly průměrného skóru 39,5, zatímco muži 25,4.

Korelační koeficient obou proměnných byl zjištěn v záporné hodnotě, neboť vyšší hodnotu (2) měli muži ($r = -0,27$, $p = 0,031$). Při interpretaci statistické významnosti musíme být však opatrní. Spearmanův koeficient, není pro použití ideální, neboť gender nabývá pouze dvou hodnot.

Byla prokázána významná souvislost mezi kategorií pohlaví a projevy SV. Podle tabulky vykazují ženy velmi mírné projevy syndromu vyhoření, zatímco muži nevykazují žádné projevy a jsou zcela v normě.

Tabulka 4: Pohlaví respondentů z hlediska projevů SV

Pohlaví	Počet	Průměrný skór
Muž	5	25,4
Žena	55	39,5
Celkový součet	60	38,3

Koncept S-M škály může sledovat fyzickou, kognitivní a emoční únavu. Tabulka nám ukazuje celkový průměr bodového hodnocení jedné položky ve třech subškálách dohromady i zvlášť-ve fyzické únavě, v kognitivní únavě a v emočním vyčerpání.

Všichni respondenti průměrně hodnotili každé tvrzení body 2,68. Z toho vyplývá, že průměrně hodnotili každé tvrzení pocitu „zažívám zřídka“. Průměrně nejvyššími body hodnotili respondenti kognitivní únavu, zatímco nejlépe z hlediska projevů vyhoření hodnotili emoční únavu. Respondenty jsme rozdělili podle pohlaví. Z grafu výše jsme se dozvěděli, že respondenty tvoří 55 žen a 5 mužů. Tabulka nám ukazuje, že ženy mají vyšší riziko syndromu vyhoření než muži. Ženy totiž průměrně bodovaly jednotlivá tvrzení „zažívám zřídka“, zatímco muži průměrně bodovali tvrzení „zažívám velmi zřídka“.

Pozornost byla věnována i subškálám. Z výsledků můžeme pozorovat celkově vyšší riziko syndromu vyhoření u žen než u mužů, ať už se jedná o fyzickou, kognitivní nebo emoční únavu.

Tabulka 5: Výsledky S-M škály z hlediska subškál

Průměr získaných bodů	Celkový průměr	Fyzická únava	Kognitivní únava	Emoční únava
Respondenti	2,68	2,83	2,89	2,3
Ženy	2,75	2,9	2,95	2,39
Muži	1,75	1,73	2,2	1,33

6.1.3 Vliv počtu žáků ve třídě na projevy syndromu vyhoření učitelů

Pro zjištění souvislosti mezi počtem žáků ve třídě a mírou projevů syndromu vyhoření učitelů byla stanovena následující výzkumná otázka:

H3: Mezi počtem žáků ve třídě a projevy syndromu vyhoření učitelů je pozitivní vztah.

Celkem 2/3 učitelů, tedy 67 % z našeho vzorku uvedlo, že má ve třídě 25 a více žáků, 16-24 žáků má ve třídě 28 % respondentů a pouze 5 % ze všech respondentů uvedlo, že mají ve třídě do 15 žáků.

Učitelé s počtem žáků do 15 mají nejnížší průměrné skóre učitelé s počtem žáků 25 a více mají nejvyšší průměrný skóre. Vzhledem k S-M škále spadají všichni respondenti z hlediska počtu žáků do stejné kategorie, tedy s velmi mírnými projevy. Můžeme však s jistotou říct, že ve výzkumném vzorku se zvyšuje průměrný skóre, pokud se zvyšuje počet žáků ve třídě.

Korelační koeficient mezi počtem žáků a průměrným skórem vyhoření byl zjištěn v hodnotě ($r = 0,17$, $p = 0,173$). Vztah mezi proměnnými nebyla prokázán. Nebyla potvrzena souvislost mezi počtem žáků ve třídě a projevy vyhoření učitelů.

Tabulka 6: Počet žáků ve třídě z hlediska projevů SV

Počet žáků ve třídě	Počet odpovědí	Průměrný skóre
Do 15	3	33,3
16-24	17	34,9
25 a více	40	40,1
Celkový součet	60	36,1

Byl zaznamenán rozdíl v **pohlaví žáků** ve třídě a projevy vyhoření.

Nejvíce učitelů, konkrétně 65 %, v dotazníku uvedlo, že mají ve třídě přibližně stejný počet chlapců i dívek. Tito učitelé v souvislosti se syndromem vyhoření vykazují průměrně velmi mírné projevy vyhoření. Významnější rozdíl je zřejmý mezi častějším zastoupením chlapců ve třídách. Rozdíl není přítomný pouze v četnosti, kde více chlapců uvedlo 27 % respondentů, zatímco více dívek uvedlo pouze 8 % učitelů.

Výsledky studie naznačují souvislost mezi projevy vyhoření u učitelů a genderovým zastoupením žáků. Dá se očekávat, že vyšší počet chlapců ve třídě má vliv na vyšší projevy syndromu vyhoření u učitelů. Učitelé, kteří mají ve třídě výrazně více chlapců než dívek, vykazují mírné přítomné projevy, zatímco učitelé s více dívkami se velmi blíží normě.

Tabulka 7: Pohlaví žáků ve třídě z hlediska projevů SV

Pohlaví žáků	Počet odpovědí	Průměrný skór
Výrazně více chlapců	16	44,1
Přibližně stejný počet	39	36,9
Výrazně více dívek	5	30,8
Celkový součet	60	37,2

6.1.4 Počet žáků s SVP v souvislosti s projevy vyhoření učitelů

Pro zjištění vztahu mezi počtem žáků s SVP a vyhořením učitelů byla stanovena následující hypotéza:

H4: Mezi počtem žáků s SVP ve třídě a projevy syndromu vyhoření učitelů je pozitivní vztah.

Z celkové počtu 60 respondentů odpovědělo 88 % učitelů, že ve třídě žáka s SVP měli, zatímco 7 učitelů ve třídě žáka s SVP nemělo. Výsledky ukazují, že existuje souvislost mezi přítomností žáka s SVP ve třídě a vznikem vyhoření. Rozdíl nebyl nijak výrazný, ale můžeme si všimnout rostoucího skóru projevů syndromu vyhoření za přítomnosti žáků s SVP ve třídě. Pokud se ve třídě žák/žáci s SVP nacházeli, průměrný skór se zvýšil a projevy syndromu vyhoření byly u učitelů přítomné. Respondenti, kteří ve třídě žáky s SVP neměli, nevykazovali žádné projevy syndromu vyhoření.

Tabulka 8: Přítomnost žáka/žáků s SVP ve třídě z hlediska projevů SV

Ve třídě je žák s SVP	Počet odpovědí	Průměrný skór
Ano	53	39,9
Ne	7	26,4
Celkový součet	60	

Z celkového vzorku bylo zjištěno 89 žáků s SVP ve třídách dohromady. V celkovém průměru vychází na jednoho učitele 1,48 žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

Nejvíce učitelů odpovědělo, že má ve třídě jednoho žáka s SVP. Pouze pět učitelů má ve třídě 3 žáky s SVP. Více žáků s SVP respondenti z výzkumného vzorku ve třídě podle výsledků nemají.

Korelační koeficient mezi počtem žáků s SVP a průměrným skórem vyhoření byl zjištěn v hodnotě ($r = 0,380$, $p = 0,003$). Korelace mezi proměnnými byla prokázána jako statisticky velmi významná. Hodnoty vypovídají, že čím více žáků s SVP ve třídě učitel má, tím vyšší projevy vyhoření vykazuje.

Tabulka 9: Počet žáků s SVP ve třídě z hlediska projevů SV

Počet žáků s SVP	Počet odpovědí učitelů	Průměrný skór
0	18	33,83
1	20	37,55
2	17	42,4
3	5	42,7

Výsledky studie nám ukazují velkou nerovnoměrnost v zastoupení obou pohlaví. Výrazně více jsou zastoupeni chlapci, kteří tvoří 72 % ze všech žáků s SVP.

Tabulka 10: Genderové rozdělení žáků s SVP

Pohlaví žáků s SVP	Počet: 89
Dívky	25
Chlapci	64

Byla provedena analýza **pohlaví žáků s SVP**. Bylo zjištěno, že čím je více chlapců s SVP ve třídě, tím je vyšší průměrný skóre S-M škály. Učitelé, kteří měli ve třídě 3 chlapce s SVP, vykazovali přítomné projevy vyhoření. Učitelé se dvěma chlapci s SVP ve třídě a výše zažívají mírné přítomné projevy, zatímco 0-1 chlapec s SVP ve třídě nemá vliv na projevy vyhoření učitele. Celkově vyhoření vzrostlo, pokud se zvýšil počet chlapců s SVP.

Mezi proměnnými byla zjištěna statisticky velmi významná pozitivní korelace ($r = 0,50$). Z korelačního koeficientu vyplývá, že čím více chlapců s SVP ve třídě učitel má, tím roste průměrný skóre vyhoření.

Tabulka 11: Počet chlapců s SVP ve třídě z hlediska projevů SV

Počet chlapců s SVP	Průměrný skóre
0	29,25
1	37,85
2	45,37
3	60

Výsledky vztahu mezi počtem dívek s SVP ve třídě a projevy vyhoření nejsou zcela jasné. Mezi proměnnými byla zjištěna pouze slabá negativní korelace ($r = -0,16$). Záporná hodnota odkazuje na nepřímou úměru.

Podle výsledků nevykazují učitelé žádné projevy vyhoření, pokud mají ve třídě 2 dívky s SVP, zatímco nejvyšší skóre představují učitelé, kteří nemají žádnou dívku s SVP ve třídě nebo mají 3 dívky s SVP. Důležité je zmínit, že jsou ve třídách chlapci i dívky s SVP dohromady, genderové zastoupení žáků je velmi nerovnoměrné, neboť chlapci s SVP tvoří 72 % všech žáků s SVP, a proto mohou být výsledky zkreslené.

Tabulka 12: Počet dívek s SVP ve třídě z hlediska projevů SV

Počet dívek s SVP	Průměrný skóre
0	39,97
1	35,88
2	27
3	39

6.2 Výzkumné otázky – analýza dat

6.2.1 Vliv konkrétních kategorií SVP na míru vyhoření učitelů

Pro hledání vztahu mezi konkrétní diagnózou a projevy vyhoření učitelů bylo provedeno zaměření pouze na učitele s nejvyššími projevy vyhoření a na učitele s nejnižšími projevy vyhoření, kteří ve třídě mají alespoň 1 žáka s SVP.

Pro zjištění, zda má konkrétní diagnóza nějakou souvislost s mírou vyhoření učitelů, byla stanovena následující výzkumná otázka:

VO1: Jaké kategorie žáků s SVP převažují u učitelů s přítomnými projevy vyhoření v porovnání s učiteli bez projevů vyhoření?

Zaměřili jsme se na učitele s nejvyššími projevy vyhoření. Učitelé z našeho výzkumného vzorku s nejvyššími projevy patřili do kategorie „přítomné projevy vyhoření“. Na základě odpovědí se dá očekávat souvislost mezi konkrétními proměnnými a projevy vyhoření.

Z výzkumného vzorku patřilo do kategorie s nejvyššími projevy 7 učitelů, všichni byly ženy. 5 učitelek ze 7 patřilo do kategorie 20-30 let, 1 učitelka patřila do kategorie 20-30 let a 1 učitelka patřila do kategorie 51 a více let. Znamená to, že 72 % učitelek s nejvyššími projevy byly ve věku 20-30 let. Potvrdila se teorie, která předdesílá, že nejvyšší projevy vykazují nejmladší učitelky-ženy.

5 učitelek ze 7 uvedlo, že vyučují ve čtvrtém nebo pátém ročníku a 6 učitelek ze 7 uvedlo, že mají 25 a více žáků ve třídě. 4/7 učitelek uvedly, že mají ve třídě výrazně více chlapců, zatímco zbylé 3 učitelky měly ve třídě přibližně stejný počet chlapců i dívek. Všechny tyto učitelky mají ve třídě žáka/žáky s SVP a všichni žáci s SVP jsou chlapci. Dvě učitelky uvedly 3 žáky s SVP, 3 učitelky 2 žáky s SVP, dvě učitelky jednoho žáka s SVP. Dohromady mají 14 žáků s SVP, z toho 10 žáků má 3. stupeň podpůrného opatření a zbylé 4 žáci druhý stupeň podpůrného opatření.

Nejvíce zastoupené SVP byly poruchy chování, které měli 4 chlapci a další 4 chlapci měli specifické poruchy chování - ADHD, 3 chlapci SPU a 3 chlapci PAS. Dva žáci z toho měli SPU a SPCH zároveň.

Tabulka 13: Nejčastější SVP při nejvyšších projevech SV

SVP	Počet žáků
SPU	3
SPCH	4
PCH	4
PAS	3

Byla hledána souvislost mezi podpůrným opatřením a nejvyššími projevy vyhoření. Ve 3. stupni podpůrného opatření bylo 10 žáků, které vyučují učitelé s nejvyššími projevy SV. Ve 2. stupni jsou 4 žáci a v 1. stupni 0 žáků.

Tabulka 14: Stupeň podpůrného opatření u diagnóz s nejvyššími projevy SV

Stupeň PO	Počet žáků
1 stupeň	0
2. stupeň	4
3. stupeň	10

Zaměřili jsme se také na učitele s **nejnižšími a žádnými projevy** syndromu vyhoření. Z předchozích výsledků jsme se dozvěděli, že přítomnost žáků s SVP ve třídě má vliv na vyhoření učitele. Proto jsme se dále zabývali učiteli, kteří žáka s SVP ve třídě mají a kteří nemají žádné příznaky vyhoření. Byl hledán vztah mezi diagnózou SVP a žádnými nebo mírnými projevy vyhoření.

Tabulka ukazuje počet konkrétních diagnóz SVP, které učitelé s nejnižšími projevy vyhoření zaznamenali ve třídách.

Tabulka 15: Nejčastěji zaznamenané SVP při nejnižších projevech SV

SVP	Počet žáků
SPU	5
SPCH	1
PCH	2
OMJ	9
Zdrav. tělesné postižení	2

Významně nejvíce diagnóz u učitelů s nejnižšími nebo žádnými projevy vyhoření bylo zaznamenáno u žáků s odlišným mateřským jazykem, dále jen s OMJ. Ze všech diagnóz, které respondenti zaznamenali, tvoří OMJ 48 % a SPU 26 %. Žáci SPU tvoří 1/4 žáků s SVP u učitelů s nejnižšími projevy vyhoření, tudíž můžeme ze studie vyvodit, že se žáky s SPU ve třídě neroste riziko projevů vyhoření u učitelů 1. stupně ZŠ.

Z učitelů s nejnižšími nebo žádnými projevy vyhoření se žáky s SVP ve třídě bylo zaznamenáno 8 žen a 4 muži. Z vybraného výzkumného vzorku učitelů jsme zaznamenali 17 konkrétních diagnóz SVP, z toho 11 diagnóz patřilo chlapcům a 6 diagnóz dívkám.

Ze všech 17 diagnóz, které byly zaznamenány, byl stupeň podpůrného opatření označen u 13 diagnóz, u zbylých třech nebyl stupeň PO označen. Nejčastější diagnózy byly ve 2. stupni PO.

Tabulka 16: Stupeň podpůrného opatření u diagnóz s nejnižšími projevy SV

Stupeň PO	Počet žáků
1 stupeň	1
2. stupeň	10
3. stupeň	2

6.2.2 Náročnost práce se žáky s SVP

Bylo zjišťováno, jaké činnosti učitelé považovali za nejnáročnější v práci se žáky s SVP u konkrétních diagnóz.

VO2: Co považují učitelé na práci se žáky s SVP za nejvíce náročné?

U Specifických poruch učení přišlo učitelům nejvíce náročné nastavení evaluace žáků v rámci celé třídy, dále respektování individuálního tempa a příprava materiálů na výuku pro žáky s SVP.

U Specifických poruch chování si učitelé nejvíce stěžovali na vyrušování o hodině, agresivitu vůči ostatním žákům a hyperaktivitu. Ve výzkumném vzorku byli měli všichni žáci s SPCH konkrétní diagnózu ADHD. Pro učitele je nejvíce náročné vyrušování žáků s ADHD o hodině.

Náročnost práce mezi žáky se SPCH a poruchami chování se vcelku shoduje. U žáků s poruchami autistického spektra učitele nejvíce zatěžuje nastavení evaluace žáků v rámci celé třídy, komunikace se žákem a respektování individuálního tempa.

Tabulka 17: Náročnost v práci se žáky s konkrétními SVP

Co je nejvíce náročné	SPU	SPCH	PCH	PAS
Nastavení evaluace	4	1	0	2
Příprava materiálů	3	2	1	1
Vyrušuje o hodinu	1	4	4	0
Agresivita vůči žákům	0	3	4	0
Agresivita vůči učitelům	0	0	2	0
Agresivita vůči žákům i učitelům	0	2	2	0
Komunikace se žákem	2	2	2	2
Komunikace s rodiči žáka	1	1	1	0
Je hyperaktivní	0	3	4	0
Respektování individuálního tempa	2	0	0	2

Navzdory **velmi mírným či žádným projevům vyhoření** bylo také mapováno, v čem je práce se žáky s SVP náročná.

Téměř polovina žáků s SVP měla diagnózu OMJ. Ačkoli OMJ nemělo vliv na zvyšující se projevy vyhoření učitelů, i tak bylo zkoumáno, v čem je práce se žáky s OMJ náročná.

Respondenti se shodli, že nejnáročnější na práci se žáky s OMJ je komunikace se žákem a příprava vhodných materiálů. Náročné jim též přišlo nastavení evaluace žáků v rámci celé třídy a respektování individuálního tempa. Jiné odpovědi nebyly zaznamenány.

Tabulka 18: Náročnost v práci se žáky s OMJ

Náročnost práce se žáky s OMJ	Počet odp.
Evaluace žáků	5
Respektování individuálního tempa	5
Komunikace se žákem	6
Příprava materiálů	6
Podřizování činností možnostem žáka	1
Socializace žáka do kolektivu	1
Komunikace s rodiči žáka	1

6.2.3 Další možné faktory ovlivňující vznik projevů syndromu vyhoření

VO3: Jaké další faktory mohou ovlivnit míru vyhoření učitelů?

Výzkumné šetření mapovalo další faktory, u kterých byly hledány vztahy s projevy syndromu vyhoření učitelů. Byla hledána souvislost mezi projevy syndromu vyhoření ve vztahu k vyučovacímu ročníku a ke vzdělání učitelů týkajícího se práce se žáky s SVP.

Vyučovací ročník

Výsledky naznačily, že vyučovací ročník, ve kterém momentálně učitelé působí, neovlivňuje míru vyhoření učitelů. Nejvíce respondentů, a to téměř polovina, vyučuje ve 4. nebo v 5. ročníku. Druhá nejpočetnější kategorie učí ve 2. nebo 3. ročníku, 17 % respondentů vyučuje v 1. ročníku a pouhých 5 % vyučuje ve smíšených ročnících. V souvislosti se vznikem syndromu vyhoření a ročníkem, ve kterém učitel vyučuje, nebyla nalezena významná souvislost.

Podle průměrných skóre vykazují nejméně projevů vyhoření učitelé vyučující první ročníky, ale nejhůře jsou na tom učitelé pracující ve smíšených ročnících. Jako jediná kategorie spadá pod vykazující mírné přítomné projevy syndromu vyhoření, zatímco ostatní kategorie projevují jen velmi mírné symptomy syndromu vyhoření.

Tabulka 19: Vyučovací ročník

Ročník	Počet učitelů	Skór
1. ročník	10	36
2. nebo 3. ročník	20	40
4. nebo 5. ročník	27	37,5
smíšené ročníky	3	44,3

Vzdělání učitelů týkající se žáků s SVP v souvislosti s projevy vyhoření

Součástí dotazníkového šetření bylo také zjišťování, zda se respondenti zúčastnili kurzu či studia, jak pracovat se žáky s SVP v souvislosti s mírou vyhoření učitelů.

Dotazník obsahoval otázky, zda učitelé absolvovali kurz, studium či předmět při studiu, který by je teoreticky obohatil v práci se žáky s SVP. Celkem 26 respondentů uvedlo absolvování kurzu či studia a 34 respondentů se žádného kurzu neúčastnilo.

Na základě výsledků bylo překvapivě zjištěno, že nejvyšší projevy vyhoření vykazují respondenti, kteří kurz týkající se práce s dětmi s SVP absolvovali.

Současně jsme se respondentů zeptali, zda by ocenili účast na nějakém kurzu, kde by získali teoretické poznatky, jak pracovat s dětmi s SVP. Pouze 12 respondentů z 60 by možnost neocenilo.

Učitelé, kteří se kurzu účastnili, tvořili méně než polovinu respondentů a ti, kteří by kurz ocenili, tvořili 80 % ze všech respondentů.

Ve vztahu k projevům vyhoření vychází zajímavý vztah mezi učiteli, kteří by účast na kurzu ocenili. Respondenti, kteří by účast ocenili, průměrně získali vyšší skóre projevů vyhoření o 10 bodů. Výsledky naznačují, že učitelé, kteří by se rádi teoreticky vzdělávali v práci se žáky s SVP, vykazují vyšší projevy vyhoření než učitelé, kteří by žádný kurz neocenili. Obě kategorie respondentů vykazují podle S-M škály velmi mírné projevy vyhoření.

Tabulka 20: Absolvování dalšího vzdělání pedagogických pracovníků v práci se žáky s SVP z hlediska SV

Kurz / studium	počet	průměrný skóre
Absolvoval	26	42,8
Neabsolvoval	34	34,8

Tabulka 21: Ocenění dalšího vzdělání pedagogických pracovníků v práci se žáky s SVP z hlediska SV

Ocenil by účast	počet	průměrný skóre
Ano	48	40,2
Ne	12	30,6

7 Vyhodnocení hypotéz a výzkumných otázek, diskuse

7.1 Zhodnocení hypotéz

Ze studie vyplývá, že každý 12. respondent je učitel mužského pohlaví. Výzkumný vzorek tvořila téměř polovina učitelů z nejmladší věkové kategorie, tedy 20-30 let. Nejstarší učitelé tvořili pouze 1/5 výzkumného vzorku.

Hypotéza č. 1: *Mezi věkovou kategorií učitele a projevy syndromu vyhoření je pozitivní vztah*“ nebyla potvrzena.

Mezi věkem učitelů a projevy vyhoření učitelů existovala významná souvislost.

Bylo do kázáno, že věk učitele a délka pedagogické praxe mají velký vliv na syndrom vyhoření. Korelace mezi těmito proměnnými byla statisticky velmi významná.

Syndrom vyhoření se projevoval u mladých učitelů s krátkou pedagogickou praxí, zatímco učitelé starší, s mnohaletými zkušenostmi v praxi, vykazovali pouze mírné projevy vyhoření. Výsledky se shodují se studií Ptáček et al. (2019). Důvodem podle nich může být více zkušeností u učitelů staršího věku, kteří tak lépe zvládají stres. Výsledky dotazníkové šetření potvrdily Maroonův (2012) názor, že věk a délka praxe mají velký vliv na vznik syndromu vyhoření a že se syndrom vyhoření projevuje více u mladších učitelů s kratší pedagogickou praxí.

Současně výsledky výzkumu vyvrátily názor Průchy (2005), který tvrdí, že syndrom vyhoření je přítomný pouze u starších učitelek žen s dlouholetou praxí. Stejně tak se neshodují se studií Bartha (1992 in Hennig, Keller, 1996), která objevila souvislost mezi věkově i služebně staršími pedagogy a vznikem syndromu vyhoření.

Hypotéza č. 2: „Mezi kategorií pohlaví a projevy syndromu vyhoření u učitelů existuje významný vztah“ byla potvrzena.

Pohlaví učitelů bylo ve výzkumném šetření prokázáno jako další důležitý faktor ovlivňující míru vyhoření. Ve výzkumném vzorku působilo 55 žen, z toho vyplývá, že ženy tvořily 92 % všech respondentů, muži tvořili pouze 8 % respondentů. Zjištění není překvapením, neboť tzv. „pomáhající profese“ jsou typické hlavně pro ženy (Kebza, Šolcová, 2003). Ženy dosáhly v průměru o 15 bodů více v S-M škále, což znamená, že pohlaví má vliv na míru vyhoření. Výsledky se shodují nejen s Finskou studií (Saloviita et al. 2020), ale také se studií (1998), která prokázala učitelky – ženy za zdravotně nejohroženější typ v učitelské profesi (Vašina, Valošková, 1998 in Průcha, 2002).

Výsledky ukázaly, že nejvyšší riziko syndromu vyhoření pozorujeme v kognitivní únavě u žen i u mužů, zatímco nejnižší riziko vyhoření pozorujeme v emoční únavě též u obou pohlaví. Výsledky se neshodují se studií Ptáček et al. (2019), ve které měli muži vyšší emoční vyčerpání, zatímco ženy ve fyzické únavě.

Hypotéza č. 3: „Mezi počtem žáků ve třídě a projevy syndromu vyhoření učitelů je pozitivní vztah“ nebyla potvrzena.

Výzkumné šetření neprokázalo, **stejně jako studie** (Ptáček et al. 2019), souvislost mezi zvyšujícím se počtem žáků ve třídě s vyššími projevy vyhoření učitelů. Korelace mezi těmito proměnnými nebyla prokázána. Ačkoli učitelé, kteří mají ve třídě 25 a více žáků, vykazovali vyšší projevy vyhoření než ostatní učitelé, nejedná se ale o statisticky významný rozdíl. Počet žáků ve třídě ve výzkumném vzorku nemělo vliv na projevy syndromu vyhoření vzhledem k Shirom-Melamedově škále, projevy vyhoření se ovšem mírně zvyšovaly s přibývajícím počtem žáků.

K podobným výsledkům dospěla i finská studie (Saloviita et al. 2020), ve které byla nalezena pouze mírná souvislost mezi počtem žáků a vyhořením učitelů. Nedávná studie (Ptáček et al. 2019) neprokázala významný rozdíl mezi počtem žáků a vznikem syndromu vyhoření. Výsledky studie se zcela neshodují se studií (Paulík, 1998), ve které učitelé považovali za největší zdroj stresu velký počet žáků ve třídách (Paulík, 1998 in Průcha, 2002).

Výsledky naznačují nejčastější zastoupení genderové vyváženosti ve třídách, dále častější zastoupení chlapců než dívek.

Studie však prokázala úzký vztah mezi vyšším počtem chlapců ve třídě a častějšími projevy syndromu vyhoření u učitelů. Z výsledku vyplývá, že čím více chlapců ve třídě, tím vyšší míra vyhoření.

Hypotéza č. 4: „Mezi počtem žáků s SVP ve třídě a projevy syndromu vyhoření učitelů je pozitivní vztah“ byla potvrzena.

Další proměnnou byl vztah mezi žáky s SVP a syndromem vyhoření učitelů.

Na jednoho učitele vycházelo v průměru 1,48 žáka s SVP, což není nijak velké číslo. Výsledek by ovšem mohl být ovlivněn faktem, že v prvních ročnících musí nejprve učitelé odlišit, zda se jedná např. u SPU o poruchu nebo pomalejší vývoj žáka (Vašutová, 2008). První ročník je klíčovým obdobím pro rozvoj osobnosti žáka a jeho vztahu ke škole, a proto není správné již od první třídy vyhledávat ve třídě podezření na poruchy u žáků (Zelinková, 1994).

Pomocí korelačního koeficientu byl ověřován vztah mezi počtem žáků s SVP ve třídě a projevy vyhoření učitelů. Korelace vyhodnotila mezi těmito proměnnými statisticky významnou souvislost. Z hlediska počtu žáků s SVP výsledky prokázaly, že s rostoucím počtem žáků s SVP ve třídě roste celkový skóre a projevy syndromu vyhoření u učitelů jsou vyšší.

Výsledky studie se shodují s finskou studií (Saloviita et al. 2020), kde se také prokázala souvislost mezi SV učitelů a přítomností žáků s SVP ve třídách. Ve výzkumu nebylo možné potvrdit izraelskou studii, kde rostoucí riziko vyhoření souviselo s více než 20 % žáků s SVP ve třídě (Talmor, Reiter a Fejgin, 2005, in Saloviita et al. 2020).

Z výsledků studie vyplývá, že čím více žáků s SVP učitel ve třídě má, tím vyšší míra jeho vyhoření.

Byla zaznamenána významná nerovnost v zastoupení žáků s SVP z hlediska pohlaví. Chlapci tvoří 72 % žáků s SVP. Výsledky, pokud se budeme soustředit konkrétně na poruchy učení, se shodují se studií Maslanda. Autor studie objasnil důvod, proč většinu žáků s SVP tvoří chlapci. Důvodem je rozdílné fungování obou hemisfér při čtení a psaní u chlapců i dívek (Masland 1975 in Matějček, 1995).

Studie se dále věnovala pohlaví žáků s SVP. Na základě korelačního koeficientu byla zjištěna velmi významná souvislost mezi proměnnými počtem chlapců s SVP ve třídě a projevy vyhoření učitelů. Vyhoření celkově vzrostlo, pokud se zvýšil počet chlapců s SVP. Souvislost mezi počtem dívek s SVP a mírou vyhoření učitelů nebyla prokázána.

7.2 Zhodnocení výzkumných otázek

Výzkumná otázka 1: Jaké kategorie žáků s SVP převládají u učitelů s přítomnými projevy vyhoření v porovnání s učiteli bez projevů vyhoření?

Výsledky studie ukazují, že přítomnost žáků s SVP má velký vliv na vyhoření učitele.

Na základě odpovědí respondentů byly zjištěny souvislosti mezi konkrétními speciálními vzdělávacími potřebami a projevy vyhoření.

U učitelů s přítomnými projevy vyhoření byla nejčastěji zaznamenána kategorie žáků se SPCH, zatímco u učitelů bez přítomných projevů vyhoření byla nejčastěji zaznamenána kategorie žáků s OMJ.

Z výsledků vyplývá, že nejvíce stresující je pro učitele práce se žáky s poruchami chování, které dokázal i výzkum z roku 1998 (Paulík, 1998, in Průcha, 2002). Stejně tak prokázala i zahraniční studie (Brackenreed, 2011 in Saloviita et al. 2020) nejstresovější faktor problému s chováním žáků a česká studie (Holeček, 2001 in Smetáčková, et. al. 2017), která též považuje problémy chování žáků za hlavní stresor pracovního přetížení. Specifické poruchy chování byly také nejčastější SVP u žáků, což odpovídá názoru Zelinkové (1994), že SPCH vznikají jako následek poruch učení, z toho důvodu se mohly SPCH vyskytovat nejčastěji.

Výsledky naznačují, že přítomnost žáků s OMJ ve třídě nezpůsobuje vyšší míru vyhoření učitelů.

Výzkumná otázka 2: Co považují učitelé na práci se žáky s SVP za nejvíce náročné?

Bylo zjišťováno, co je na práci s konkrétními diagnózami u žáků s SVP nejvíce náročné. Na práci se žáky s poruchami chování učitele nejvíce zatěžuje vyrušování žáků o hodině, agresivita vůči ostatním žákům a hyperaktivita (Zelinková, 2004). Žáci s poruchami chování a SPCH narušují chod výuky, vyrušují, impulzivně vykřikují a z výsledků studie jsme se dozvěděli, že bývají mnohdy i agresivní. Pro učitele představují problém, který popsal Procházka (2014). Jak již zmínila Zelinková (2009), náročnost práce se žákem bývá způsobena i tím, že pro samotného žáka je téměř nemožné dodržovat pravidla chování a soustředit se na činnosti.

Nesmíme opomenout i agresivitu (Procházka, 2014), (Zelinková, 2009), která se ve výzkumném šetření potvrdila nejen mezi žáky, ale i mezi žákem a učitelem, ačkoli výzkumný vzorek tvořil pouze učitele z 1. stupně ZŠ.

Výsledky šetření se neshodují s výsledky studie (Taylor a kol. 2005 in Smetáčková et. al. 2017), která odhalila u 60 % učitelů fyzické ohrožení ze strany žáků, je ale nutné se dále zabývat touto problematikou a hovořit o ní, jak uvádí Hennig a Keller (1996). Dále vysvětlili že problémové a agresivní chování žáků velmi silně podporují vyhoření učitelů.

Na práci se žáky se specifickými poruchami učení byl pro učitele nejnáročnější faktor nastavení evaluace žáků v rámci celé třídy, což se ztotožňuje s názorem Rudowa (1985) a i s Průchou (2002). Podle Rudowa (1985 in Průcha, 2005) je právě hodnocení, zkoušení a klasifikace žáků nejstresovější situací ve vyučování a tím i největší psychickou zátěží. Podle Průchy (2002) je též hodnocení a známkování žáků velmi stresujícím faktorem.

Z výběru učitelů s nejnižšími projevy vyhoření a přítomnosti žáků s SVP měla téměř polovina žáků s SVP OMJ. Ačkoli bylo dokázáno, že žáci s OMJ nemají vliv na riziko zvyšujících se projevů vyhoření, na práci jim přijde nejvíce náročná komunikace se žáky, příprava vhodných materiálů a nastavení evaluace žáků v rámci třídy.

Hyperaktivitu považují učitelé za velmi náročný aspekt z důvodů, že je žák je v neustálém pohybu i při výuce, vstává a narušuje hodinu, neumí se chovat tiše (Procházka, 2014). Náročná komunikace se žákem u poruch chování může být způsobena chováním, které Zelinková (2009) považuje za antisociální.

Překvapivě pro učitele z výzkumného vzorku nebylo tak náročné socializovat žáky se SPCH do kolektivu, ačkoli Procházka (2014) i Zelinková (2009) upozorňují, že žáci s poruchami chování bývají v kolektivu velmi neoblíbení.

Výsledky naznačují, že mezi stupněm podpůrného opatření a projevy syndromu vyhoření je pozitivní vztah. Učitelé s nejvyššími projevy syndromu vyhoření měli více než 2/3 žáků s SVP ve 3. stupni podpůrného opatření, zatímco učitelé s nejnižšími projevy syndromu vyhoření měli téměř 80 % žáků s SVP ve 2. stupni podpůrného opatření. Výsledky naznačují, že učitelé se žáky s SVP ve 3. stupni PO mají vyšší projevy syndromu vyhoření než učitelé se žáky s SVP ve 2. stupni PO.

Výzkumná otázka 3: *Jaké další faktory mohou ovlivnit míru vyhoření učitelů?*

Vyučovací ročník nebyl významně prokázán v souvislosti se syndromem vyhoření, ale poukázalo na fakt, že učitelé v prvních třídách vykazují nejnižší projevy SV, zatímco učitelé ve smíšených ročnících vykazují nejvyšší projevy vyhoření. Studie se neshoduje s finskou studií (Saloviita et al. 2020), ve které učitelé ve smíšených ročnících nevykazovali vyšší míru vyhoření než učitelé ve třídách pro jednotlivé ročníky. Z výsledků jsme se dozvěděli, že téměř polovina respondentů momentálně vyučuje ve 4. nebo 5. třídách

Výsledky naznačují souvislost mezi **vzděláváním učitelů týkající se práce s žáky s SVP** a projevy vyhoření, ovšem možná překvapující. Výsledky studie naznačují, že učitelé absolvující školení DVPP či studium, jak pracovat se žáky s SVP, vykazovali v šetření vyšší projevy syndromu vyhoření než učitelé bez jeho absolvování. Výsledky se neshodují se zahraniční studií, ve které byly účasti na formálních školeních týkajících se práce se žáky v inkluzivním vzdělávání spojeny s nižším vyhořením učitelů (Forlin, 2001 in Saloviita et al. 2020). Pravděpodobné je, že učitelé, kteří kurz absolvovali, projevují vyšší vyhoření, neboť si mohou uvědomovat možné následky, které by mohly nastat s chybnými metodami práce se žáky s SVP. Náročnost práce, zodpovědnost a individuální přístup jsou v práci se žáky s SVP nezbytností.

Z dotazníku však také jasně vyplývá, že samotní učitelé by ocenili, kdyby byli více informováni o metodice práce s těmito žáky. Dokonce 80 % učitelů odpovědělo, že by ocenilo kurz nebo školení, jak pracovat se žáky s SVP. Více než polovina respondentů žádné podobné školení neabsolvovala. Výsledek potvrzuje teorii Henniga a Kellera (1996), která upozorňuje na nedostatečné vzdělávání v přípravě studentů na budoucí reálný život a na nedostačující psychologickou kvalifikaci. Hennig a Keller (1996) upozorňují, že neustále přibývá pokusů a snah nabídnout učitelům v rámci dalšího vzdělání pomoc v těchto psychologických otázkách. Co se týká budoucí přípravy pedagogů v rámci studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK, donedávna nebyly vyučovány předměty, jak pracovat se žáky s SVP. Nyní se situace obrací k lepšímu a studující dle nové akreditace již takové předměty mají.

Z výsledků plyne doporučení, aby tato problematika byla dále detailněji prozkoumána, neboť respondenti tvořili pouze malou výzkumnou sondu. Neznalost metodiky práce se žáky s SVP by do budoucna naopak mohla být brána jako další faktor, který může vést k rostoucím projevům syndromu vyhoření

Závěrem lze s potěšením konstatovat, že podle výsledků studie zažívali respondenti pouze velmi mírné projevy syndromu vyhoření, nebo se stavy vyhoření projevovaly jen zřídka. Ze všech respondentů nepřesáhl nikdo skóre 65 bodů, což znamená, že nikdo z respondentů nevykazuje závažnější projevy syndromu vyhoření.

Výzkumná část práce tedy potvrdila souvislost mezi syndromem vyhoření u učitelů 1. stupně ZŠ a heterogenitou žáků (včetně jejich diagnóz). Doporučením je snížit množství dětí s SVP v jednotlivých třídách, neboť se zvyšujícím se počtem žáků s SVP ve třídě se zvyšují projevy syndromu vyhoření u učitelů.

Diplomová práce rovněž poukazuje na fakt, že by v rámci učitelské přípravy měly být vyučovány ve větším rozsahu předměty, které učí budoucí pedagogy pracovat intenzivněji a efektivněji s dětmi s SVP. Na žádost dotazovaných učitelů také doporučuje, aby byla rovněž ve větší míře nabídnuta učitelům v rámci DVPP školení zabývající se efektivními metodami práce s dětmi se specifickým poruchami.

Závěr

Diplomová práce se zabývala vztahem mezi syndromem vyhoření v učitelské profesi a heterogenitou žáků ve třídě. Vedle základních faktorů, jako je věk a pohlaví žáků i učitelů, počet žáků ve třídě, genderový poměr aj., byl zkoumán i faktor speciálních vzdělávacích potřeb žáků.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda heterogenita žáků ovlivňuje míru projevů syndromu vyhoření učitelů a do jaké míry je tento faktor důležitý.

Teoretická část práce se zaměřila na problematiku syndromu vyhoření a náročnosti učitelské profese. Představila nejvýznamnější stresory v učitelství a zaměřila se na heterogenitu žáků ve třídě, konkrétně na speciální vzdělávací potřeby žáků. Představila několik studií, které se zabývaly podobnou problematikou.

Praktická část diplomové práce popsala výzkum, který byl proveden mezi učiteli 1. stupně ZŠ ve Středočeském kraji. Výzkumný vzorek tvořilo 60 učitelů, z toho 55 žen a 5 mužů. Velká nerovnoměrnost v zastoupení ženského a mužského pohlaví odráží situaci ve školství dnešní doby.

Výzkumné šetření zmapovalo projevy syndromu vyhoření učitelů pomocí Shirom-Melamedovy škály ve vztahu k základním údajům učitelů, složení třídy a z hlediska počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumné šetření se dále věnovalo souvislostem mezi konkrétními diagnózami speciálních vzdělávacích potřeb a konkrétních nároků na práci se žáky s SVP.

První část výzkumného šetření mapovala míru vyhoření učitelů v souvislosti s různými proměnnými, jako je věk učitele, délka pedagogické praxe a pohlaví.

Věk učitelů byl prokázán jako velmi důležitý faktor. Z výsledků překvapivě vyplývá, že mladší učitelé s kratší délkou praxe jsou více ohroženi syndromem vyhoření než učitelé starší s dlouholetou praxí. Současně jsou více riziku syndromu vyhoření vystaveny ženy než muži.

Korelační analýza dále prokázala úzký vztah mezi počtem žáků s SVP a projevy syndromu vyhoření.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literární zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN isbn978-80-7315-255-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Jiří Budka, 1993. Slovník. ISBN 80-901549-0-5.

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-74-1.

KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN isbn80-7071-231-7.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. Orientace (Karmelitánské nakladatelství). ISBN 978-80-7195-573-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. Psychologie pro každého. ISBN isbn80-7169-551-3.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN isbn978-80-262-0174-8.

MATEJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN isbn80-85787-27-x.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN isbn978-80-244-4654-7.

PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. V Praze: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.

PROCHÁZKA, Roman. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN isbn978-80-247-4451-3.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN isbn80-7178-621-7.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

RUSH, Myron D. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů, 2003. Moudrost do kapsy. ISBN 80-7255-074-8.

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.

TOŠNER, J., TOŠNEROVÁ, T. *Burn-out Syndrom: Syndrom vyhoření*. Brno: Hestia, 2002. 16 s.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. ISBN isbn978-80-7368-525-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, c1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN isbn80-7178-481-8.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN isbn978-80-7367-514-1.

Internetové a cizojazyčné zdroje

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Ministerstvo, školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, ©2017 [cit. 2017-10-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>.

META. *Inkluzivní škola.cz: informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému*. Creative Commons, 2014. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/>

PTÁČEK, Radek, Vnukova, M., Raboch, J., Smetackova, I., Sanders, E., Svandova, L., Harsa, P., & Stefano, G. B. (2019). *Burnout Syndrome and Lifestyle Among Primary School Teachers: A Czech Representative Study*. *Medical science monitor: international medical journal of experimental and clinical research*, 25, 4974–4981. Dostupné z: <https://doi.org/10.12659/MSM.914205>

SHIROM, A., MELAMED, S. *A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. International Journal of Stress Management.* [online]. 2006, 13.2: 176-200. [cit. 2015-10-31]. Dostupné z: <http://www.researchgate.net/publication/232557112>.

SMETÁČKOVÁ, I., Vondrová, E., & Topková, P. (2017) *Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. E-pedagogium*, 17 (1), 59–17. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2017/e-Pedagogium_1-2017online.pdf#page=61

SALOVITA, Timo, Eija Pakarinen, *Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables, Teaching and Teacher Education, Volume 97, 2021, 103221, ISSN 0742-051X*, dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>.

Legislativní normy

ČESKO. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Ze dne 16. října 2017 o *metodickém pokynu-žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Tab 56. *Žáci celkem se speciálními vzdělávacími potřebami v časové řadě 2008/09-2018/19*. Český statistický úřad [online]. 28.08.2019, Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/b1-zakladni-vzdelavani-poskytovane-na-zakladnich-skolach>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 01.12.2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-2>

Seznam příloh

Příloha 1 -Dotazník pro učitele: Syndrom vyhoření u učitelů na 1. stupni ZŠ z hlediska heterogenity žáků

Syndrom vyhoření u učitelů na 1. stupni ZŠ z hlediska heterogenity žáků

Milé paní učitelky, páni učitelé,

jsem velice potěšena, že jste se rozhodli věnovat mi několik minut z Vašeho času a zodpovědět můj dotazník.

Dotazník bude sloužit pouze pro účely k diplomové práci, která se týká vzniku syndromu vyhoření u učitelů 1. stupně ZŠ. Syndrom vyhoření už byl dříve zkoumán z několika úhlů pohledu. Ve své práci bych se chtěla zabývat vlivem složení žáků třídy na vznik projevů syndromu vyhoření u učitelů 1. stupni ZŠ.

Dotazník je anonymní. Vaše odpovědi budou sloužit pouze pro účely mé diplomové práce.

Při vyplňování dotazníku se prosím soustřeďte na Vaši aktuální kmenovou třídu.

Ačkoli se nacházíme v době, kdy jsou ve školách prezenčně pouze první a druhé třídy, učitele ostatních tříd poprosím, abyste se i vy při vyplňování dotazníku zaměřili na žáky s SVP při prezenční výuce, ne při distanční.

Nejprve budete odpovídat na obecné informace o třídním učiteli (jakého jste pohlaví, délky praxe v oboru, ve kterém ročníku momentálně učíte apod.) a složení žáků ve třídě z hlediska počtu a pohlaví. Dále se Vás budu ptát na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) ve Vaší třídě, pokud se u Vás vůbec žáci s SVP nachází.

Jako poslední je přiložen formulář, který se týká možných vzniků projevů syndromu vyhoření. K otázkám budete nejčastěji vybírat odpovědi z výběru, ale budu velmi ráda, pokud využijete místo pro otevřené otázky a Vaše zkušenosti.

Vyplněný dotazník prosím pošlete nejpozději do konce února.

Vyplnění dotazníků Vám bude trvat cca 10 minut.

Děkuji Vám za Váš čas :-)

Markéta Ambrožová

Obecné informace o třídním učiteli

1. Jste:

☐ Muž

☐ Žena

2. Kolik je Vám let?

	Sloupec 1
<input type="radio"/> 20-30	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> 31-50	<input type="radio"/>

☐ 51 a více

3. Uveďte Vaši délku praxe v oboru.

☐ do 10 let

☐ 11-20 let

☐ 21 a více

☐ Jiné:

4. V kolikátém ročníku učíte?

☐ první

☐ druhý nebo třetí

☐ čtvrtý nebo pátý

☐ smíšené ročníky

5. Absolvovali jste nějaký kurz/studium/ předmět při studiu pro práci se žáky s SVP?

Pokud ano, napište do kolonky "jiná", co jste absolvovali.

☐ Ano

☐ Ne

Jiné: ☐

6. Ocenili byste nějaký kurz, kde byste se dozvěděli, jak pracovat se žáky s SVP?

☐ Ano

☐ Ne

Složení žáků ve třídě

7. Kolik máte ve třídě žáků?

☐ do 15

☐ 16-24

☐ 25 a více

8. Genderové rozdělení žáků ve třídě

☐ výrazně více dívek

☐ výrazně více chlapců

☐ přibližně stejný počet

9. Máte ve třídě žáka s SVP (speciální vzdělávací potřeby)?

☐ ano

☐ ne

žák 1 s SVP

Pokud máte ve třídě žáků s SVP více, budete moci vyplnit údaje o všech žácích, ale na žáky se prosím soustřeďte jednotlivě. Žáci budou očíslováni podle počtu žáků s SVP ve třídě.

10. Pohlaví žáka

☐ chlapec

☐ dívka

11. Stupeň podpůrného opatření žáka (PO)

☐ 1. stupeň

☐ 2. stupeň

3. stupeň

12. Diagnóza žáka

- ☐ specifické poruchy učení (SPU)
- ☐ specifické poruchy chování (SPCH)
- ☐ poruchy chování (agresivní, vzdorovité chování)
- ☐ odlišný mateřský jazyk (OMJ)
- ☐ poruchy autistického spektra (PAS)
- ☐ vývojová dysfázie
- ☐ zdravotní postižení mentální
- ☐ zdravotní postižení tělesné
- ☐ zdravotní postižení zrakové
- ☐ zdravotní postižení sluchové
- ☐ vady řeči
- ☐ souběžné postižení více vadami
- ☐ z odlišných kulturních a životních podmínek
- ☐ nadaného/nadané, mimořádně nadaného/nadané

13. Pokud SPU, konkrétní diagnóza žáka je:

- ☐ dyslexie
- ☐ dysgrafie

☐ dysortografie

☐ dyskalkulie

☐ není specifikováno

Jiné: ☐ _____

14. Pokud SPCH, diagnóza žáka je

☐ ADD

☐ ADHD

15. Náročnost práce se žákem

☐ práce se žákem je extrémně náročná

☐ práce se žákem je náročná, ale v rámci mezí

práce se žákem je stejná jako s ostatními žáky třídy

16. Co je na práci se žákem nejvíce obtížné:

☐ při výuce je zapotřebí podřizovat činnosti možnostem žáka s SVP

☐ vyrušuje o hodině

☐ je agresivní vůči žákům

☐ je agresivní vůči učitelům

☐ je agresivní vůči žákům i učitelům

☐ je hyperaktivní

- ☐ komunikace s žákem
- ☐ komunikace s rodiči
- ☐ socializace žáka do kolektivu
- ☐ přítomnost asistenta/asistentky pedagoga
- ☐ nepřítomnost asistenta/asistentky pedagoga
- ☐ příprava materiálů
- ☐ nastavení evaluace žáků v rámci celé třídy
- ☐ respektování individuálního tempa

Jiné: ☐ _____

17. Máte ve třídě ještě dalšího žáka s SVP?

☐ Ano (následuje stejný dotazník na žáka 2, 3.....)

☐ Ne

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Dítětem, žákem, či studentem (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.

- Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu

Žáci tělesně, zrakově či sluchově postižení, žáci s lehkým mentálním postižením, žáci kombinovanými vadami a žáci se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami vedoucím k poruchám učení.

- Žáci s vadami řeči

Vadami řeči rozumíme poruchy zpracování jazykové informace, a to jak na jejím příjmu, tak při její produkci. Nejedná se o poruchy mluveného slova, které neovlivňují samotné porozumění jazyku a jsou způsobené jinými příčinami (například koktání či ráčkování). Spadá sem řada různých vad řeči, například:

- a) Afázie: porucha produkce nebo porozumění řeči.
- b) Dysfázie: porucha produkce nebo porozumění řeči (lehčí než afázie).
- c) Dysartrie: porucha artikulace.
- d) Dyslalie: patlavost dětí u opožděného vývoje řeči.
- e) Mutismus: němota.
- f) Ataktická (Skandovaná) řeč u poruch mozečku.

- Žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování

Poruchy učení jsou poruchy způsobující výukové obtíže v rámci vzdělávacího procesu, v důsledku nedostatečně rozvinutých schopností žáků. Spadá sem typicky:

- a) Dyslexie: poruchu schopnosti naučit se číst běžnými metodami a porozumět čtenému textu.
- b) Dysortografie: ztížená schopnost osvojit si pravopis.
- c) Dysgrafie: obtíže s písemnou formou projevu.
- d) Dyskalkulie: specifická porucha počítání a práce s matematickými symboly.
- e) Dymúzie: porucha související s hudebními schopnostmi.
- f) Dyspinxie: porucha charakteristická nízkou úrovní kresby.

- g) Dyspraxie: porucha obratnosti.

Poruchami pozornosti rozumíme především:

- a) ADD (porucha pozornosti): vývojová porucha charakteristická problémy s udržení pozornosti při aktivitách. Typické jsou problémy s organizací aktivit a řešením úkolů vyžadujících soustředění, zapomětivost, snadné rozptýlení vnějšími podněty, obtíže s vnímáním pokynů, obtíže postupovat podle instrukcí a dokončit zadané úkoly.
- b) ADHD (poruchu pozornosti s hyperaktivitou): vývojová porucha charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony.

Poruchami chování rozumíme negativní odchylky v chování od normy, kdy žák nerespektuje normy chování na úrovni, která odpovídá jeho věku a rozumovým schopnostem, přestože je chápe, rozumí jim, ale nepřijímá je nebo se jimi nedokáže řídit, protože v dané chvíli nebo trvale není schopen ovládat svoje chování. Poruchové chování obecně vymezují tři následující znaky:

- a) chování nerespektující sociální normy;
- b) neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy;
- c) agresivita jako rys osobnosti nebo chování.

- **Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek**

Žáci, kteří pocházejí z prostředí s nízkým sociálně kulturním statusem, žáci s nařízenou ústavní výchovou nebo žáci s nařízenou ochrannou výchovou.

- **Žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština**

Mezi žáky z odlišného kulturního prostředí a životních podmínek spadají i žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština. Jsou to žáci z rodin cizinců, kteří pobývají na území České republiky na základě práva k pobytu nebo na základě oprávnění za účelem výzkumu. A dále žáci z rodin azylantů, osob požívajících doplňkové ochrany, žadatelů o udělení mezinárodní ochrany nebo osob požívajících dočasné ochrany.

- **Žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby**

Žáci nadaní a mimořádně nadaní tvoří na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných samostatnou skupinu.

Za nadaného žáka se považuje žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.

Za mimořádně nadaného žáka pak žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.

Žáci nadaní a mimořádně nadaní jsou považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jen v případě, že mají přidružené speciální vzdělávací potřeby. Typicky žáci s takzvanou dvojí výjimečností. Mezi nejobvyklejší kombinace rozumového nadání a speciálních vzdělávacích potřeb patří:

- Nadání a specifické vývojové poruchy učení (například dyslexie, dysortografie, dysgrafie).
- Nadání a poruchy pozornosti (ADHD, ADD).
- Nadání a Aspergerův syndrom.

Seznam obrázků

Seznam tabulek

Tabulka 1: Vyhodnocení S-M škály

Tabulka 2: Věk respondentů z hlediska projevů SV

Tabulka 3: Délka praxe respondentů z hlediska projevů SV

Tabulka 4: Pohlaví respondentů z hlediska projevů SV

Tabulka 5: Výsledky S-M škály z hlediska subškál

Tabulka 6: Počet žáků ve třídě z hlediska projevů SV

Tabulka 7: Pohlaví žáků ve třídě z hlediska projevů SV

Tabulka 8: Přítomnost žáka/žáků s SVP ve třídě z hlediska projevů SV

Tabulka 9: Počet žáků s SVP ve třídě z hlediska projevů SV

Tabulka 10: Genderové rozdělení žáků s SVP

Tabulka 11: Počet chlapců s SVP ve třídě z hlediska projevů SV

Tabulka 12: Počet dívek s SVP ve třídě z hlediska projevů SV

Tabulka 13: Nejčastější SVP při nejvyšších projevech SV

Tabulka 14: Stupeň podpůrného opatření u diagnóz s nejvyššími projevy SV

Tabulka 15: Nejčastěji zaznamenané SVP při nejnižších projevech SV

Tabulka 16: Stupeň podpůrného opatření u diagnóz s nejnižšími projevy SV

Tabulka 17: Náročnost v práci se žáky s konkrétními SVP

Tabulka 18: Náročnost v práci se žáky s OMJ

Tabulka 19: Vyučovací ročník

Tabulka 20: Absolvování dalšího vzdělání pedagog. pracovníků v práci se žáky s SVP z hlediska SV

Tabulka 21: Ocenění dalšího vzdělání pedagogických pracovníků v práci se žáky s SVP z hlediska SV

Seznam grafů

Graf 1: Genderové rozdělení respondentů

Graf 2: Věková struktura respondentů

Graf 3: Délka praxe dotazovaných

